FORMAÇÃO X INFORMAÇÃO:

A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista

Lucas Sá Mattosinho

Atena Editora
Ano 2022

FORMAÇÃO X INFORMAÇÃO:

A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista

Lucas Sá Mattosinho

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS
APLICADAS

Atena
Editora
Ano 2022

Formação X Informação: a ideologia da sociedade do conhecimento e suas consequências no ensino público paulista

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor

Autor: Lucas Sá Mattosinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M444 Mattosinho, Lucas Sá
Formação X Informação: a ideologia da sociedade do conhecimento e suas consequências no ensino público paulista / Lucas Sá Mattosinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-831-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.318221101

1. Tecnologia da informação. 2. Tecnologia. 3. Educação. 4. Dialética. 5. Sociedade da Informação. 6. Sociedade do conhecimento. 7. Marxismo. 8. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Mattosinho, Lucas Sá. II. Título.

CDD 303.483

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Aos meus maiores incentivadores: Woltaire, Gilvanete e Laurine

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, que não só me deram a vida como também me legaram a vontade de transformar o mundo. À Liciane, por me mostrar que a vida ainda vale a pena ser vivida. À Bia, pelo incentivo moral e material. Agradeço também, minha Orientadora, Profª. Drª. Maria da Graça Mello Magnoni, pela confiança em mim depositada, pela paciência diante das mudanças temáticas e especialmente pelas enriquecedoras orientações que tornaram este trabalho possível. À amiga Janaína Azevedo e aos professores Dino Magnoni e Juliano Maurício de Carvalho, pelas inúmeras contribuições a esta dissertação. Aos demais professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, pelos momentos e ensinamentos compartilhados. Agradeço também aos amigos, Nelson e Dinha, pelas agradáveis tardes de domingo e ao irmão Luiz Rogério, pelas risadas revigorantes. Aos diretores e coordenadores das escolas em que leciono pela boa vontade de atender às minhas solicitações de ausência ou de mudanças no horário para que eu pudesse cursar este mestrado. Por fim, a todos os educadores, filósofos, cientistas sociais, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

"Quando o progresso científico não se faz acompanhado pelo correspondente desenvolvimento na compreensão histórica do homem e de seu papel no mundo, torna-se inevitável perder-se o fio condutor que deveria manter a fidelidade do pensamento à prática, ou seja, fica esquecida a relação dialética que os une."

Álvaro Vieira Pinto

SUMÁRIO

RESUMO

O presente trabalho se dedica a desmistificar os discursos tecnológicos contemporâneos e suas consequências para a educação pública, à luz da filosofia marxista da tecnologia, tomando como objeto o Curso de Formação de Professores da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. O desenvolvimento tecnológico operado pelo capitalismo contemporâneo vem causando transformações profundas na ordem do capital de modo que inúmeros pensadores sugerem que entramos numa nova organização societária que tem como base material e simbólica, a informação. Segundo esse esteio teórico, a educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos pela figura do professor se tornou obsoleta diante do mar de informações disponíveis em rede, necessitando ser substituída por um modelo de competências, que visa capacitar os indivíduos para a utilização dessas informações nas tarefas cotidianas. O que o discurso da sociedade da informação e do conhecimento omite, a despeito da intenção de parte de seus defensores, são as suas consequências político-ideológicas, que convergem para as teses que apregoam o "fim da história", ao retirar do horizonte, as perspectivas de uma transformação radical da sociedade.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Educação. Dialética. Sociedade da Informação. Sociedade do conhecimento. Marxismo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Technological development operated by the contemporary capitalism is causing profound changes in the order of capital so that many thinkers suggest that we enter a new corporate structure that has as base material and symbolic information. According to this theoretical underpinning, traditional education, based on the transmission of knowledge by the teacher figure became obsolete before the sea of information available on the network and needs to be replaced by a competency model, which aims to empower individuals to use this information in everyday tasks. What the discourse of the information society neglects, despite the intention of part of its supporters are their political and ideological consequences that converge on the thesis that proclaim the “end of history” by removing the horizon, the prospects for a radical transformation of society. This work is dedicated to demystify contemporary technological discourse and its consequences for public education in the light of Marxist philosophy of technology, taking as object the Teacher Training Course of the Secretariat of the State of São Paulo Education.

KEYWORDS: technical; technology, education; dialectic; information society; postmodernism; marxism

INTRODUÇÃO

Devido ao vertiginoso desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo capitalismo contemporâneo, é natural que o debate acerca da tecnologia adquira importância capital, tendo em vista as consequências sociais e ambientais envolvidas no processo. Por onde se anda, vê-se que os novos aparatos técnicos e seu uso em escala e intensidade cada vez maior vêm impondo ressignificações nas mais diferentes áreas: dos costumes, das crenças, da moralidade, da estética, ao conhecimento, **à** ordem jurídica e das práticas políticas.

Diante desse quadro, muitos pensadores asseveram uma revolução, uma mudança de paradigma fruto do atual estágio da técnica, em relação ao mundo que antes conhecíamos por modernidade. A ideia de que o desenvolvimento tecnológico alteraria radicalmente a sociabilidade, começa a ganhar força na década de 1960 do século XX, com a constatação de que o número de operários fabris vinha diminuindo na mesma proporção que crescia o número de trabalhadores em escritórios. De lá para cá, muitos fenômenos importantes na ordem econômica, política e social, tais como crise do *wellfare-state,* o colapso do bloco soviético, as mudanças na ordem produtiva (toyotismo) e a globalização, pareciam legitimar as teses de que havíamos entrado numa nova era.

Hoje, com a expansão da internet, e da popularização entre a classe trabalhadora dos aparatos tecnológicos móveis que possibilitam o acesso a ela, e das transformações conceituais, procedimentais e atitudinais que essas mudanças impõem, as concepções que sustentam que vivemos sob uma nova configuração social se transformaram em discurso hegemônico. Muitos são os rótulos atribuídos a esse novo cenário, entretanto os termos de “sociedade da informação”, cuja origem remonta a década de 1960 e que prevaleceu até o início da primeira década do novo século e “sociedade do conhecimento”, que teve sua origem também nas obras seminais sobre o tema, mas que ganhou força posteriormente, foram mais amplamente divulgados. Aliás, sobre isso é importante destacar que a substituição de “informação” por “conhecimento” se deveu sobretudo pela influência de diversos organismos multilaterais tal como a Unesco, afirmando que “sociedade do conhecimento” inclui elementos culturais não contemplados pelo termo “informação”.

Embora vagamente definam o conceito de informação ou de conhecimento, seus teóricos alegam que a informação como também o conhecimento, diferentemente de outras etapas históricas se encontram amplamente disseminados através de inúmeros meios digitais. Todo conteúdo produzido pela humanidade estaria então disponível a qualquer indivíduo, desde que este tenha acesso aos meios e de que tenha vontade para fazê-lo. Diante dessa mudança, não é difícil que venham a concluir que a base tanto material como simbólica dessa nova sociabilidade seria a informação ou, o conhecimento.

Claro está que isso repercute e impacta o campo da educação. A escola sempre se legitimou por ser a instituição responsável pela transmissão de um certo tipo de

conhecimento. Se grande parte da informação produzida historicamente pela humanidade agora está disponível a todos, de forma a transformar qualquer um em produtor de conhecimento, qual seria o papel da escola? Seria o seu fim? E o professor, em que consistiria seu trabalho? Essas perguntas geraram, principalmente nos anos da década de 1990, grande debate, resultando em muitos artigos, livros e documentos oficiais que passaram a nortear os caminhos para a educação desde então. Em linhas gerais, o que vem sendo defendido e patrocinado, inclusive por organismos multilaterais como a Unesco, BIRD, OMC, OCDE, entre outros, é o ensino por competências.

Philippe Perrenoud (1999), uma figura de destaque na defesa das pedagogias das competências, assim caracteriza competência: “uma capacidade para agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). O professor acaba limitando sua atuação à de um treinador, que prepara os alunos para gerir as informações que recebe a fim de resolver problemas de seu cotidiano. Retomando a antiga crítica do movimento escolanovista ao ensino tradicional, igualmente defende o aluno enquanto um sujeito ativo, que controla seu processo educativo em detrimento do ensino centrado no professor, considerado necessariamente autoritário e que forma indivíduos heterônomos.

Embora a ideia de formar um aluno autônomo, reflexivo, e que saiba agir eficazmente na solução de um problema do seu cotidiano soe como uma proposta progressista, tanto que norteia as políticas à direita como à centro-esquerda do espectro ideológico, o que assistimos ao longo da última década do século XX e a primeira do novo século, marcada pela influência das competências, é a mais completa destruição do ensino público, com índices absolutamente alarmantes de analfabetismo funcional.[1]

Facci (2008), Duarte (2011) e Carvalho (2014) esclarecem que o pragmatismo próprio das pedagogias por competências, uma das expressões das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, é uma expressão inequívoca da ideologia neoliberal, que não só procura formar um indivíduo flexível para operar dentro do modelo do capitalismo contemporâneo, como também, ao garantir a apreensão mínima de conteúdos historicamente relevantes, obstaculiza ou até mesmo impede a compreensão do aluno no que tange **às** complexas relações sociais e seus determinantes.

Utilizando-se da epistemologia pós-moderna, que abandona a distinção entre essência e aparência, a pedagogia das competências, legitimada pelo discurso da sociedade da informação/conhecimento, defende uma horizontalidade dos saberes, isto é, nenhum conhecimento é mais válido do que outro. Assim sendo, o critério para se utilizar um ou outro conhecimento não é mais a qualidade de representar idealmente um fenômeno real, e sim a utilidade; há conhecimentos que são mais úteis do que outros.

---

1. Pesquisa mostra que quase 30% dos brasileiros adultos são analfabetos funcionais. Disponível em: http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html. Acesso em: 24 jul. 2016.

Ora, se a utilidade for o critério para elegermos o que ensinar, boa parte das mais importantes descobertas científicas e filosóficas da história do pensamento serão relegadas a segundo plano, como a evolução das espécies e o heliocentrismo, pois em nada auxiliariam a resolver problemas próprios desse cotidiano reificado das sociedades capitalistas. Claro, que esse pragmatismo, não fica limitado ao ensino fundamental e médio;[2] é percebido também nas instituições educacionais de nível superior no mundo todo, onde cada vez mais se defende cursos de formação técnica em detrimentos de cursos como História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia.[3]Diante desse cenário nada alentador, devemos fazer algumas perguntas. Vivemos realmente numa sociedade da informação? Não seria a ideia de que vivemos numa nova organização societária promovida pelo avanço técnico uma teoria que em vez de revelar o que o mundo é, termina por velá-lo completamente? Quais são as categorias fundamentais do ser social que permitem afirmar que vivemos numa nova sociabilidade? Afinal, qual é nossa relação com a tecnologia?

O escopo de nossa pesquisa é o de tentar responder a todas essas perguntas. A fim de atingi-lo, necessitamos de um referencial teórico que permita, através de suas categorias, apreender os fenômenos e as dinâmicas do objeto em estudo, desvelando a natureza ideológica que o norteia. Assim como a filosofia nasceu da tentativa de explicar a totalidade das coisas e com o propósito de desmistificar as narrativas poéticas e fantasiosas da antiguidade, hoje devemos nos valer dela mais do que nunca, pois como afirma Reale (2012), os novos mitos são científicos, técnicos e ideológicos, “vale dizer, os mitos do poder” (p. 3).

Com o propósito de investigar essas questões, faremos uso de muitas obras clássicas e seminais sobre os temas investigados. Isso se justifica, sobretudo, porque boa parte do que vem sendo publicado, tanto acerca da “sociedade do conhecimento” ou da relação entre homem e tecnologia, é uma reedição do que já foi apresentado anteriormente, ainda que se produzam inúmeros neologismos e anglicanismos para dar um ar de ineditismo. Mas não é só isso. Uma análise séria sobre um tema dessa relevância requer que encontremos a origem, a natureza e a função social dos seus discursos justificadores. Portanto, se faz indispensável apurar a gênese dessa teoria a que empreendemos a crítica, assim como, determinar seus elementos essenciais e desvelar o papel que cumpre socialmente.

Somente a apreensão teórica nesses três níveis possibilita uma crítica séria, que

---

2. Em 2015, o Ministro da Educação Australiano Christopher Pyne autorizou a substituição das disciplinas de História e Geografia por Programação de Softwares, visando fortalecer a competitividade internacional na área da tecnologia e das ciências. Com inspiração em programas, considerados como sucesso nos EUA como Code.org e Hour of Code, contam com o apoio do Google e Microsoft. Aqui no Brasil, vimos com a polêmica Reforma no Ensino Médio, sancionada pelo presidente Michel Temer no dia 16/02/2017, um exemplo de ataque neoliberal ao ensino com a retirada de História e Geografia como disciplinas obrigatórias.

3. A decisão de um ministro japonês, também em 2015, criou polêmica, ao reduzir curso de Humanidades em Universidades pelo país. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento--de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865. Acesso em: 29 jul. 2016.

rompa com a tosca ideia de que fazer crítica é subestimar ou envilecer teorias ou autores. Concordamos com Netto (2011), que criticar uma teoria significa "trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos,* os seus *condicionamentos* e os seus *limites"* (p. 18, grifos do autor). No nosso entendimento, o critério de validação de uma teoria é a prática social, pois é diante da realidade que uma teoria deve prestar contas, para não se perder no puro pensamento especulativo.

Isso posto, carecemos de explicar que nosso método de investigação foi distinto da forma como expusemos na forma textual. Primeiramente, investigamos todas as referências bibliográficas, estabelecemos correlações teóricas entre tecnologia e ensino, compreendemos os múltiplos condicionamentos que as envolvem e examinamos a origem, a natureza e a função social de seus discursos. Concluída a investigação, sistematizamos tudo através do texto escrito, ou seja, nosso ponto de partida do texto escrito se dá pelas conclusões obtidas, fruto das investigações anteriores, o que pode parecer ao leitor desavisado que se pesquisou algo sobre o qual já se sabia o resultado. Em definitivo, não foi esse o caso.

Outro aspecto a ser esclarecido, é a ausência de neutralidade. Como esta investigação incide diretamente no universo social, não há como exigir do pesquisador a neutralidade que se subentende na ação de um paleontólogo, por exemplo, pois não existe a possibilidade do pesquisador se apartar do objeto da pesquisa, caso ele seja fruto da esfera do ser social. Tanto a tecnologia como a educação não são manifestações naturais, são produtos sociais, isto é, fruto dos seres humanos num determinado contexto histórico. Ora, se a sociedade está cindida em classes, o compromisso do cientista social ou é com os possuidores ou com os despossuídos.

Essa afirmação nos permite indagar qual seria o elemento primeiro que delimita o mundo natural e o social. Nossa opção teórico-metodológica pelo marxismo na sua vertente lukacsiana, identifica o ser social com o trabalho. É nas diferentes formas sociais de se extrair da natureza os meios de produção e de subsistência, que se encontra o elemento que permite compreender, por exemplo, que tecnologia será implementada e para quê, e qual é a forma de educação mais útil para a reprodução deste conjunto de relações. Não há determinação econômica, como postula a vulgar crítica ao marxismo. Os complexos sociais são mutuamente condicionantes, a forma como educamos altera, por exemplo, a forma como produzimos tecnologia e vice-versa. Mas a totalidade expressa pela forma do trabalho é o elo que os une e os direciona.

Noutras palavras, a educação e a tecnologia não encontram explicação neles mesmos, é preciso investigar qual é o complexo que em última instância os convergem e os orientam. Se prescindirmos da ideia de que a forma do trabalho hoje se manifesta sob a égide do capital, que os produtos e serviços assumam nesta sociabilidade a forma mercantil, a chance de conseguirmos explicar a questão tecnológica e a educação, acima

de tudo a relação que ambas guardam entre si, é nula.

A categoria do trabalho nos permite deduzir que o homem faz a própria história, não numa liberdade incondicional e irrestrita, mas se são seres humanos, em regime social, que transformam a natureza, não só podemos compreender a realidade tal como é (e não apenas na forma como se nos apresenta) mas também podemos modificá-la. Desse modo, a perspectiva do materialismo dialético adotada no presente trabalho, tanto nos permite a crítica das ideologias contemporâneas como vincula esta mesma crítica a um projeto emancipatório, revolucionário.

Outra preocupação foi a de precisar conceitualmente os termos utilizados. Termos como tecnologia, ideologia e conhecimento são termos polissêmicos, em que seus muitos significados são, frequentemente, contraditórios entre si. Se não optarmos por um significado preciso desses termos, a compreensão de toda a dissertação ficará comprometida.

O método adotado foi partir da aparência rumo à essência. Quando observamos as consequências das novas tecnologias na educação, por exemplo, não podemos nos limitar à percepção imediata das consequências, e sim entender os fenômenos sociais, políticos, ideológicos e econômicos que possibilitam este resultado. Por essa razão, o pesquisador tem necessariamente papel ativo ao capturar a realidade e reproduzi-la idealmente, mobilizando assim grande número de conhecimentos em várias áreas e submetendo-os ao rigor crítico (NETTO, 2011).

Se a sociedade do conhecimento se nos apresenta como uma coleção de aparatos tecnológicos, duas perguntas devem ser respondidas antes das demais, a primeira é de natureza socrático-platônica: O que é, de fato, a tecnologia? A segunda pergunta é de caráter marxiano e trata de responder quais são as múltiplas determinações que tornaram possível tais tecnologias?

Nesse sentido, no primeiro capítulo utilizaremos a filosofia marxista da tecnologia para aclarar as dinâmicas que envolvem nosso objeto de estudo. Isso significa dizer que a tecnologia, assim como qualquer outro complexo do mundo dos homens, só pode ser devidamente explicada levando em consideração o intercâmbio material do homem com a natureza, o trabalho. Considerando que o método marxista de análise parte da ideia de que o mais complexo explica o menos complexo, o homem é que deve explicar a tecnologia e não o contrário.

Todavia, o discurso hegemônico sobre a questão tecnológica se situa nas antípodas do que foi colocado anteriormente. Não só se explica o homem pela tecnologia, como também retira de cena a categoria “trabalho”. Analisa-se o homem apartado da técnica e a técnica do homem. Essa cisão promove, segundo Vieira Pinto (2013), a entificação da técnica, isto é, a técnica deixa de ser vista como expressão humana, fruto da capacidade de transformar constantemente a natureza, chamada por Marx (2013) de trabalho, e

se transforma numa entidade autônoma, que possui a capacidade de reproduzir-se independente da vontade dos homens. Concomitantemente a isso, essa cisão também opera ideologicamente ao legitimar teses que atribuem ao homem uma essência anistórica, como se pudéssemos avaliar os sujeitos independentemente da forma como transformam o mundo e a si mesmos.

Diz um antigo ditado, atribuído à filosofia oriental: "Quem não sabe contra quem luta, jamais poderá ganhar". Diante do que foi aventado, esses diversos discursos contemporâneos que atuam no sentido de propor que vivemos numa nova era tecnológica, informacional, têm como escopo precípuo naturalizar o que é social com o obscuro intuito de sustar o curso da história, ocultando o verdadeiro papel do homem na criação das tecnologias. Concordamos com Álvaro Vieira Pinto:

> Com o culto desta alvissareira concepção o homem fica desligado da responsabilidade moral pela produção da técnica, a qual, coisificada segundo manda a boa educação ingênua, se encarrega de expandir-se naturalmente, em virtude das razões lógicas que levam, como mínimo de intervenção humana, a passar de uma etapa para outra na descoberta de uma fonte de energia, de uma máquina ou instrumento a novos tipos mais aperfeiçoados. O homem figura no papel de agente subsidiário do progresso, cuja lógica não está na cabeça dele, mas no simples curso dos fatos, cabendo-lhe simplesmente o esforço de colher os frutos de tão maravilhosa situação. Sem dúvida, até agora quem pensou e inventou a técnica, quem produziu o maquinismo foi o homem, mas justamente porque se acredita que essa função deixou de lhe ser essencial e congênita, pode-se anunciar alegremente que estamos penetrando na época em que prazerosamente se desfará dela, entregando as máquinas o cuidado de pensarem os modelos completos para substituir os atuais e programar o regime de trabalho a que os homens obedecerão sem discutir, para seu maior proveito. A lógica desta conclusão apresenta-se simples e irrespondível: em última análise, o homem não é o autor da técnica e nada impede a técnica de ser a autora do homem (PINTO, 2013, p.).

Se tomarmos o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, toda a sociabilidade se funda no modo com que os homens produzem bens em determinada sociedade. Da mesma forma que o trabalho escravo funda a sociedade antiga, o trabalho servil funda a sociedade feudal, e o trabalho do proletário funda a sociedade capitalista. Nesse sentido, para alcançar a totalidade pretendida, devemos nos referir a essa sociedade como capitalista, dada que a contradição entre capital e trabalho não foi superada com o advento de novas tecnologias.

No segundo capítulo investigaremos a ideia de sociedade do conhecimento, desde seu surgimento na obra *O advento da sociedade pós-industrial* de Daniel Bell (1977), donde se constata que este termo já nasce consorciado com sistematizações liberais. Todo rótulo carrega consigo um capital simbólico, quando abrimos mão de falar em capitalismo, estamos deixando de denunciar que progressivamente o capital continua a acumular-se nas mãos de poucos às custas de bilhões de seres humanos. Não existe capitalismo

sem pauperismo. Quando optamos em dizer que vivemos em uma era tecnológica, numa sociedade pós-industrial (BELL, 1977), numa sociedade informática (SCHAFF, 1991), na idade da técnica (GALIMBERTI, 2006), na sociedade da informação/informacional ou do conhecimento (CASTELLS, 2011), deixamos de precisar os efeitos deletérios da ordem do capital. Se a referência agora são as novas tecnologias ou a informação/conhecimento fruto das mesmas, e essas estão sendo paulatinamente democratizadas, socializadas, estaríamos caminhando de fato para um mundo mais igualitário, transparente e justo como apregoam os "tecnoutópicos", da qual nos fala Mattelart (2006).

Intitular esse modelo do capitalismo flexível de "sociedade da informação", por exemplo, é escamotear as relações sociais que a engendram, concentrando possíveis críticas no consumo e não na produção. Por exemplo, muito se discute qual seria o melhor uso para as tecnologias digitais, e não se discute se devemos ou não implementá-las. As consequências do que apresentamos são a adoção cada vez maior de políticas públicas, no sentido de regular o uso dessas tecnologias, oriundas de uma socialdemocracia tardia, que se mostram, no geral, ineficazes ante as imposições do modelo produtivo e ideológico neoliberal.

No terceiro capítulo demonstraremos como isso se reflete nas tendências político-pedagógicas adotadas por vários países e recomendadas por organismos multilaterais. Para não ampliar a reflexão, nosso objeto de pesquisa trata do discurso da sociedade do conhecimento no contexto do Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – PEB II. Claro que o conteúdo do curso não se explica nele mesmo, o mais complexo explica o menos complexo. Logo foi preciso primeiramente investigar a relação do homem com a tecnologia, depois averiguar a origem, a natureza e a função social da ideologia da sociedade do conhecimento e por fim examinar as consequências desta teoria no ensino público do estado de São Paulo.

Esse curso é de caráter obrigatório e não remunerado, onde os professores que ingressaram no ensino público, depois de aprovados em concursos e terem assumidos seus cargos na respectiva diretoria de ensino, são automaticamente inscritos nele. O curso está organizado em duas etapas, totalizando 360 horas. Com grande prevalência textual, algumas lições também se valem de vídeos de professores especialistas no assunto explicando e detalhando os conceitos abordados. Embora seja um curso fundamentalmente realizado a distância, há três encontros presenciais durante todo o curso.

> O Curso Específico de Formação tem como objetivo geral oferecer formação específica sobre a estrutura da SEE-SP e sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo aos professores ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor Educação Básica II – SQC – II – QM, de 2013, homologado conforme publicação no DOE de 31/01/2014, como parte do estágio probatório, com vistas à complementação de sua formação e à reflexão e ação de sua prática profissional (SÃO PAULO, 2015, p. 3).

O curso tem duração de dois anos, sendo o primeiro ano denominado de "Etapa 1 – Fundamentos Básicos". Nesse primeiro, são abordadas noções gerais do trabalho docente, isto é, comuns a professores de todas as áreas. Ao longo das "116 horas de estudos autoinstrucionais a serem realizados por meio de atividades a distância" (SÃO PAULO, 2015, p. 3), são abordados temas próprios do cotidiano docente, aclarando quais as funções de cada agente escolar, como o professor deve avaliar seus alunos, a legislação básica, entre outros, assim como prepara o professor para trabalhar em consonância com o currículo oficial, que tem como eixo, as competências e habilidades. Ao longo dos vários módulos dessa etapa, a ideia de que vivemos na "sociedade do conhecimento" aparece nos textos reiteradas vezes, sempre no sentido de sugerir que vivemos num novo modelo societário atingido pelo avanço das novas tecnologias e que traz consigo novas necessidades e possibilidades em todas as esferas de atuação do homem, na educação inclusive. Portanto, é sobre essa etapa do curso que concentraremos nossa crítica.

Os objetivos específicos dessa primeira etapa são:

a. Refletir sobre o perfil previsto para os educadores, em suas diferentes funções na SEE-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo);

b. Divulgar os Programas da pasta da SEE-SP;

c. Apresentar a estrutura e a organização da SEE-SP, bem como a articulação entre as instâncias que a compõem;

d. Orientar o cursista sobre as diversas disciplinas e quanto à aplicação do Currículo da SEE-SP e suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem;

e. Complementar a formação dos professores ingressantes no que diz respeito à gestão e às práticas pedagógicas;

f. Possibilitar a vivência de situações pedagógicas, consideradas as peculiaridades quer sejam regionais ou locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela SEE-SP (SÃO PAULO, 2015, p. 3-4).

A Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, através do seu currículo e de seu curso de formação continuada de professores, impõe o modelo das competências como o norte do trabalho docente ao sustentar que hodiernamente vivemos na "sociedade do conhecimento". Em grande medida, o que será exposto nas linhas deste trabalho é que tanto as políticas educacionais como a própria pedagogia adotada pelo governo do estado de São Paulo e que é vendido como sendo uma proposta de verniz

progressista, converge com o cânone neoliberal. Se retomarmos uma conhecida frase de Darcy Ribeiro[4] "A crise na educação não é crise, é um projeto", a contestação não é apenas necessária, é imprescindível.

4. Frase citada numa palestra que o autor chamou de "Sobre o óbvio", no ano de 1977.

TECNOLOGIA E SER SOCIAL

ACONTECE COMO TRAGÉDIA, SE REPETE COMO FARSA

Na obra *A investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* ou simplesmente *A riqueza das Nações*, Adam Smith (1979), ao descrever os processos da nova ordem social emergente, constata que o aumento da riqueza social provocado pelas novas relações comerciais e produtivas vinha acompanhado, opostamente, da situação degradante dos trabalhadores a ela submetidos. A riqueza, segundo ele, estava ligada ao trabalho, e o valor econômico de uma mercadoria dependeria da quantidade de trabalho envolvida nesse processo. Todavia, Smith considerou que essa situação de penúria por parte dos trabalhadores era temporária, pois em algum momento futuro, o aumento da riqueza se converteria numa melhora a todos, pois mesmo que o mecanismo do mercado possibilitasse a desigualdade, haveria uma mão invisível que equalizaria os seus efeitos. A sua honesta convicção, se assentava na ideia de que a razão humana viria no sentido de equilibrar a vida social e minimizar as discrepâncias causadas pela sociedade de mercado, afinal, Smith escrevia em tempos de burguesia revolucionária marcadamente influenciada pelo movimento chamado de Iluminismo ou Ilustração.

Alguns séculos se passaram desde então. A riqueza aumentou exponencialmente e se concentrou cada vez mais nas mãos de cada vez menos pessoas.[1] Não houve mão invisível ou racionalidade possível que retirasse bilhões de pessoas da mais absoluta miséria. Dito isso, inúmeras formulações têm sido feitas, tanto em nível regional, nacional ou internacional, no sentido de reverter esse quadro iníquo. Uma das iniciativas mais memoráveis, nesse sentido, são as "políticas de desenvolvimento do milênio", cujas proposições elaboradas entre 1995-2000 tinham como propósito eliminar a pobreza e a fome em nível mundial até 2015 (MOTTA, 2012).

Elaborações desse gênero ganham legitimidade social por se apresentarem como perspectivas progressistas que atendem aos anseios de parte da opinião pública no sentido de amenizar os efeitos colaterais da atual configuração capitalista, em nível social ou ambiental, sem buscar radicais transformações estruturais. Não raro, essas proposições não surtem efeito algum, pois o capital não é um ente, não se esgota num certo elemento material, mas é composto por relações sociais e históricas, cujo cerne é a exploração

1. A reportagem intitulada: A desigualdade social chega a níveis alarmantes – publicada em 05/01/2016 por Antônio Luiz M. C. Costa, mostra as conclusões do relatório do Banco Credit Suisse de 2015: "(...), o relatório de 2015, publicado em 13 de outubro, mostra que a concentração de renda mundial alcançou níveis tão críticos quanto o do mundo industrializado antes da Primeira Guerra Mundial. Apesar do relativo otimismo de 2010, a metade mais pobre dos 4,8 bilhões de adultos ficou ainda mais depauperada: agora possui menos de 1% da riqueza planetária estimada em 250,1 trilhões de dólares, enquanto o décimo mais alto controla quase 90% (87,7%, para ser exato) e o centésimo no topo, exatos 50%. A riqueza média líquida subiu para 52,4 mil, um aumento nominal de 19,6% que se reduz a 9,3% se descontados 9,5% de inflação do dólar nos Estados Unidos em cinco anos, mas os níveis de corte passaram para 3,21 mil (27% mais baixo em termos reais), 68,8 mil (13% mais baixo) e 759,9 mil (18% mais alto), respectivamente". Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/01/a-desigualdade-social-no-mundo-chega-a-niveis-alarmantes-9504/.http://www.cartacapital.com.br/revista/873/no-mundo-de-os-miseraveis-5584.html Acesso em: 17 ago. 2016.

perpetrada por uma classe possuidora dos meios produtivos sobre outra, que efetivamente trabalha. Assim sendo, uma transformação concreta de nossa sociabilidade não é possível senão pelo fim da relação entre essas classes, que se dá ao socializar os meios de produção, seu elemento distintivo. Se essas medidas que visam aliviar as sequelas do capitalismo, cujas origens remontam a meados do século passado não conseguem cumprir as finalidades a que originalmente se destinavam, como continuam fazendo tanto sucesso nos dias que correm? A resposta para essa questão vem de uma categoria, poucas vezes compreendida, mas imprescindível para o correto entendimento da dominação e a exploração: a ideologia.

Como afirma Chauí (1986), os homens, além de empenhar esforços a fim de alicerçar seu modo de sociabilidade através de instituições (família, instituições religiosas, tipos de educação, formas artísticas, relações políticas etc.) também "produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural" (p. 21). Entretanto, numa sociedade dividida em classes, as ideias e representações são orientadas para ocultar a gênese das relações sociais, seus processos de dominação e exploração, tornando "natural" o que é socialmente construído. As elaborações desse caráter apresentam-se em face dos indivíduos dominados como proposições positivas, justas, muitas vezes inexoráveis e acima de tudo, verdadeiras.

Segundo Garcia (1986), a eficácia da propaganda ideológica só se torna viável através de dois mecanismos: a universalização e transferência. A simples difusão da ideologia não causa imediatamente adesão; é necessário se adequar ao universo do destinatário daquela mensagem de modo que esta lhe pareça útil, adequada ou favorável. A universalização é um artifício que tornam genéricas as ideias da classe dominante, isto é, dá a falsa sensação que todos os indivíduos em uma dada sociedade anseiam pelas mesmas coisas e que portanto, devem se unir a um objetivo em comum. A própria sociedade é apresentada nesse entendimento como um todo homogêneo e harmonioso, logo, as mazelas sociais, tal como a miséria, são doenças que acometem o corpo social em virtude da má administração de seus gestores ou da falta de empenho de indivíduos singulares e não como condição indispensável para a reprodução do modelo societário. Já a transferência é um procedimento que visa direcionar um determinado grupo ao cumprimento de um objetivo preciso, estipulado por outrem, dando lhe sensação de que está sendo beneficiado ao colaborar para sua efetivação, quando, em verdade, é o contrário que se sucede.

Em razão da apresentação do conceito de ideologia, nos é lícito asseverar que inúmeros discursos e teorias, propagandeados como iniciativas civilizadas, democráticas, modernas e prósperas e que ganham a simpatia de estados e organismos multilaterais ou por eles financiados, têm como intento velar a realidade, mistificando-a, obstaculizando

a sua compreensão e consequentemente, sua efetiva transformação. Mas como saber se essas teorizações são verdadeiras ou mistificadoras? A resposta está em Marx (2005) na segunda tese sobre Feuerbach: "A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter de seu pensamento" (p. 120, grifos do tradutor). Portanto, é a prática social que se confere legitimidade às elucubrações ideais.

Uma das ideias mais difundidas de nosso tempo, é a ideia que vivemos numa nova organização societária em virtude do grande desenvolvimento ou como queiram alguns, das "revoluções" tecnológicas. Embora essas teses tenham surgido em meados do século passado, foram com as transformações no mundo do trabalho e com o colapso do bloco soviético que elas ganharam prestígio. Essa nova configuração recebeu por parte dos ideólogos muitas alcunhas, entre elas "sociedade pós-industrial" e "sociedade da informação" (BELL, 1977), "era tecnotrônica" (Brzeinski *apud* MATTELART, 2006), sociedade "pós-capitalista" (DRUCKER, 1994) e sociedade "pós-moderna" (LYOTARD, 1988).

Como bem disse Bourdieu (1997, p. 25) "nomear, como se sabe, é fazer ver, é criar, levar à existência". Esses rótulos, teleologicamente preparados para atuar na consciência ingênua, se caracterizam mais pela negação de um estágio, de uma realidade que lhe é anterior (a presença do prefixo "pós", ilustra isso muito bem) do que apontar os elementos que lhe dão fundamento; ou ainda, atestar para a ideia de que vivemos num período de transição, um interregno ou interstício entre um tempo que se esgotou e outro que está nascendo (BELL, 1977; BAUMAN, 1998). De modo sumário, essas teorias advogam que a passagem de um tempo a outro foi possível devido ao surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação que permitiram não só a agilização nos processos econômicos, auxiliando a passagem de uma economia de base produtiva, para uma economia assentada nos serviços, como que reestruturando a própria organização fabril e social, impondo modificações em todas as esferas das relações humanas.

A percepção empírica e imediata da realidade nos é suficiente para aquilatar que o advento das novas tecnologias vem impondo mudanças comportamentais, atitudinais e conceituais nas mais diferentes esferas do ser social. Inúmeros aparatos tecnológicos conectados à internet se impõem como condição substancial para a realização de muitas de nossas atividades diurnas. Operações bancárias, trocas de mensagens instantaneamente, consultas a livros, dicionários, assistir ou gravar vídeos, fotos e disponibilizá-los em rede, inscrições em cursos ou concursos, reclamar de um produto ou serviço, entre um mundo de outras possibilidades, tudo pode ser feito através de uma simples manipulação tátil, que abreviará boa parte do nosso tempo. A impressão que temos ao perceber que as pessoas ao nosso redor efetuam tais operações de forma célere e sem a necessidade do

deslocamento físico, é a de que, sem dúvidas, vivemos num novo tempo, numa "aldeia global", numa "sociedade em rede".

Mas o que caracterizaria uma sociedade? Qual seria o seu fundamento? O que permitiria dizer que vivemos hoje numa sociedade de novo tipo? Marx (2013) considera que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Ao transformar a natureza, condição imprescindível para sua existência, os homens também transformam a si mesmos, e nesse intercâmbio material do homem com a natureza, novas relações sociais entre os seres humanos se tornam possíveis. Bottomore (1988) esclarece que para Marx, esse processo histórico é contraditório, pois o desenvolvimento das forças produtivas, em um dado momento, conflitariam com as relações de produção, assim sendo, essa contradição entre esses dois aspectos fundamentais é o que possibilita a substituição de um modo de produção por outro que lhe é subsequente.

> Em todas as obras econômicas da maturidade de Marx está presente a ideia de que uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção subjaz à dinâmica do modo de produção capitalista. De maneira mais geral, essa contradição explica a existência da história como uma sucessão de modos de produção, já que leva ao colapso necessário de um modo de produção e à sua substituição por outro. E o binômio forças produtivas/relações de produção subjaz, em qualquer modo de produção, ao conjunto dos processos da sociedade, e não apenas ao processo econômico (BOTTOMORE, 1988, p. 254).

Não há, portanto, sociedade humana que prescinda do trabalho. Lessa; Tonet (2012, p. 9-10) explicam que ao transformar o meio natural nos meios de produção ou em meios de subsistência, novas necessidades e possibilidades são criadas e que estas, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento da sociedade e de seus indivíduos. Dessarte, o modo como os seres humanos trabalham condiciona fortemente a maneira como a sociedade venha a se reproduzir. Partindo da maneira de como os seres humanos produzem seus meios de produção ou de subsistência, isto é, dos modos de produção, podemos dizer, de forma muito breve, que a sociedade antiga se funda sobre o trabalho escravo, a sociedade feudal se funda sobre o trabalho servil, e a sociedade burguesa se funda sobre o trabalho proletário. Dito isso, sobre o que se fundaria essa nova sociedade tecnológica ou informacional? Alguns autores, principalmente de língua espanhola, afirmam a existência, dado o advento das novas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1950 do século passado, de uma nova classe, o cognitariado (TOFFLER; TOFFLER, 2003). Segundo esse esteio teórico, as transformações tecnológicas operadas pelo atual estágio do capitalismo, cria um trabalhador de novo tipo, que utiliza o conhecimento como ferramenta substancial, isto é, um trabalhador que labuta muito mais intelectualmente do que fisicamente através da gestão de informações e com sua imaginação. Em vista disso, essa nova "sociedade pós-industrial", que tem na informação e no conhecimento sua base

material e simbólica, seria fundada por um trabalho de natureza imaterial. Daniel Bell (1977) no livro *O advento da sociedade pós-industrial* pontua que:

> Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação. A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial. Se a sociedade industrial se define pela quantidade de bens que caracterizam um padrão de vida, a sociedade pós-industrial define-se pela qualidade da existência avaliada de acordo com os serviços e o conforto – saúde, educação, lazer e artes – agora considerados desejáveis e possíveis para todos (BELL, 1977, p. 148).

Essa passagem ilustra muito bem não só a ideia de uma sociedade que tem por base a informação, visto o aumento crescente do número das atividades de serviços em detrimento dos empregos na produção, como também o tipo de educação em habilidades exigido nesta nova era. Ademais, considerando que saúde, educação, cultura e lazer estarão possíveis a todos os indivíduos, transformam esse mundo vindouro no melhor dos mundos possíveis. Afinal, como afirma textualmente o próprio Bell (BELL, 1977, p. 136) “na sociedade capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada e na sociedade pós-industrial é a centralidade do conhecimento teórico”.

O desenvolvimento tecnológico, nessa perspectiva, trará novas possibilidades históricas de emancipação, transparência e democracia. Assim sendo, os governos deverão realizar tudo o que for possível para garantir o acesso e o uso dos aparatos eletrônicos que possibilitam o acesso à informação e ao conhecimento. Na assim chamada sociedade da informação, essa é uma iniciativa prioritária da ação pública, cujo elemento medular é a “alfabetização digital” (TAKAHASHI, 2000, p. V). Epilogando a reflexão, se o poder público conseguir garantir o acesso dos indivíduos às “benesses” da era digital, permitindo a socialização da informação e do conhecimento – base material e simbólica da sociedade – através dos meios eletrônicos, uma nova realidade econômica, ética e política, em algum momento futuro, instaurar-se-á. Dessa forma, assistimos a uma reedição das teses de Adam Smith; melhor dizendo, o desenvolvimento tecnológico deve ser incentivado, ainda que a custos sociais e ambientais muito altos, uma vez que em algum tempo vindouro, se converterá numa melhora coletiva.

A contar que as primeiras formulações teóricas nesse sentido têm origem na década de 1950 do século XX, e que de lá para esta parte, o capital vem se concentrando progressivamente, devemos pôr à prova todas essas formulações que sugerem que vivemos uma transição para uma sociedade cuja pedra angular seja a informação ou o conhecimento, em virtude de revoluções no campo tecnológico. Relembrando as primeiras linhas do *18 Brumário de Luis Bonaparte,* escreve Marx (2008, p. 19) que Hegel observa que fatos e personagens de grande relevância sobrevêm duas vezes, esquecendo-se de acrescentar

que a primeira vez como tragédia, depois como farsa. Talvez possamos estender esse raciocínio de Marx a algumas elaborações teóricas que insistem em reaparecer sob nova roupagem, aproveitando a situação extremamente contrarrevolucionária[2] em que vivemos.

A natureza contraditória do desenvolvimento tecnológico, que se por um lado pode libertar, por outro acorrenta, exige de nossa parte um método dialético, afinal toda análise dialética tem por princípio uma contradição. A fim de capturar os elementos no próprio processo, a dialética necessita de decompor e recompor o real, considerando os elementos contraditórios em questão, delimitando o conceito e compreendendo a sua estrutura. Tendo como escopo precípuo do presente estudo a questão da tecnologia sob o viés da análise dialética, devemo-nos fazer duas perguntas que guardam entre si estreita relação. A primeira delas é de natureza socrático-platônica e que busca o entendimento preciso do termo: O que é, de fato, vem a ser tecnologia? A segunda pergunta é de natureza marxista: Quais foram as condições históricas determinantes para o surgimento de determinada tecnologia?

O CONCEITO DE TECNOLOGIA

A tecnologia é um dos assuntos mais importantes de nosso tempo, contudo não há consenso em relação ao seu significado. Como se a polissemia do termo não fosse problema suficiente, há outros termos que, igualmente originários do grego, se relacionam de maneira direta ou indireta com a ação do homem no mundo, tendo ou não vistas à sua transformação, amplia indubitavelmente o grau de dificuldade de se pensar os limites do agir técnico. Dadas essas primeiras considerações, é necessário precisar o termo tecnologia, diferenciá-lo de técnica para que possamos analisar corretamente os processos e os fenômenos tecnológicos em nossas sociedades.

Domingues (2016, p. 11-13) distingue vários termos envolvidos nessa temática, entre técnica e ação. Esclarece o autor que técnica, deriva de *tékhne,* significando artes de natureza utilitária e contrária a tudo que se origina espontaneamente. Os gregos diferenciavam a ação do homem de maneiras distintas: a produção (*poíesis*) – que visava a construção de algo determinado; o trabalho (*érgon*) – na sua acepção construtiva, utilitária, positiva e (*pónos*) – na sua acepção negativa, relacionada ao sofrimento donde encontramos o equivalente latino em *tripalium,* instrumento de tortura que deu origem ao termo trabalho; a ação "imanente intransitiva" ou (*práxis*), cuja razão está nela mesma não na produção de algo; e a teoria (*theoría*), ação voltada ao conhecimento.

O *Pequeno Dicionário de Sociologia* de Clóvis Pansani (2009) assim define

2. Aqui adotamos o termo contrarrevolucionário no sentido que Sérgio Lessa (2014, p. 315) dá ao termo em nota de rodapé: "Contrarrevolucionária não no sentido da inexistência de confrontos, mas pelo fato de que o confrontos de todas as ordens – que correspondem ao agravamento das contradições sociais – recebem soluções compatíveis com a ordem do capital".

tecnologia: “ciências, artes e técnicas básicas do trabalho profissional. Vocabulário privativo de uma ciência, arte ou indústria. Ramo da Antropologia Cultural que se ocupa do estudo da produção dos artefatos” (p. 144).

O *Dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano (2012, p. 1.109) traz cinco significados para o termo. O primeiro relaciona tecnologia com o estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial. O segundo é a utilização como sinônimo de técnica. O terceiro é como sinônimo de tecnocracia, o que confere um estatuto ideológico. O quarto diz respeito ao emprego dos conhecimentos científicos nas mais diversas esferas de relações humanas. Por fim, o último significado diz respeito à totalidade das técnicas dominadas por determinado grupo ou cultura, sabidamente, uma definição antropológica.

Vieira Pinto (2013a, p. 219-220), que possui uma obra muito vasta, condensada em dois volumes justamente com o nome de *O conceito de tecnologia*, enumera quatro acepções principais do termo: a primeira como teoria, ciência, estudo, discussão sobre a técnica. Esse significado é muito próximo da etimologia do termo, já que nesse significado, tecnologia diz respeito a “logos da técnica”. Na segunda acepção, é identificada novamente a coincidência existente entre técnica e tecnologia, o que segundo o autor proporciona uma confusão terminológica que causará perigosos equívocos conceituais. O terceiro significado confere à tecnologia o significado de conjunto de técnicas de que dispõe certa sociedade, em dada fase histórica de desenvolvimento. Finalmente, temos tecnologia no sentido de ideologização da técnica.

Como vimos, embora utilizado pelo senso comum como sinônimos, técnica e tecnologia não coincidem, embora estejam intimamente ligadas. A utilização do vocábulo tecnologia como conjunto de técnicas (instrumentos) em uma determinada sociedade, é muito conhecido e frequentemente aplicado. O saber espontâneo, cujas reflexões não transcendem a cotidianidade, permanecem no mais elementar nível empírico, e não percebem a ideologia que permeia ou legitima as ações técnicas, afinal, como pensam alguns, que ideologia pode haver em circuitos e chips? Marcuse *apud* Habermas (2014) aclara que o conceito de tecnologia traz consigo uma carga ideológica ao passo que se transmuta em forma universal de produção redefinindo os processos culturais:

> O *a priori* tecnológico é um *a priori* político, na medida que a transformação da natureza tem como consequência a transformação do homem e que as ‘criações do homem’ surgem da totalidade social e retornam a ela. Contudo, pode-se afirmar que a maquinaria do universo tecnológico ‘como tal’ é indiferente frente às finalidades políticas – pode tanto acelerar uma sociedade quanto entravá-la. Uma calculadora eletrônica pode servir tanto a um regime capitalista quanto socialista; um ciclotrão pode ser um bom instrumento tanto para um partido bélico quanto pacifista (…) Mas se a técnica se converte na forma universal de produção material, ela define então toda cultura; ela projeta uma totalidade social – um mundo (MARCUSE apud HABERMAS, 2014, p. 87).

Outro significado que não poderemos preterir é o de tecnologia enquanto ciência da técnica. Certamente a técnica, enquanto ato produtivo, dá origem a teorias que refletem sobre ela e seus processos, não sendo absurdo dizermos que existe uma ciência da técnica e que tal, pode se chamar tecnologia.

> Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e o explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada 'tecnologia', conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas (VIEIRA PINTO, 2013, p. 221).

Ruy Moreira, em seu livro O círculo e a espiral (1993), assim diferencia técnica de tecnologia, distinção que adotaremos no presente trabalho.

> A técnica é a habilidade demonstrada pelo homem quando ele realiza uma determinada prática, como a de expor uma ideia, plantar o trigo, manejar um forno, dar uma aula ou tocar o violão. A tecnologia é o conjunto dos princípios que orientam a criação das técnicas de uma civilização, vistos ou não na forma objetificada do artefato mecânico (MOREIRA, 1993, p. 34).

Marilena Chauí (2003), afirma ser mais correto dizer tecnologia do que técnica. Tecnologia, segundo a autora, "é um saber teórico que se aplica praticamente", enquanto técnica é conhecimento empírico, um "conjunto de receitas práticas para agir sobre as coisas" (p. 222). Isso posto, utilizaremos tecnologia como uma síntese de três acepções, portanto como um conjunto de técnicas e formulações teóricas sobre a técnica que possuem implicações ideológicas no seio de uma determinada sociedade. Agora que delimitamos o conceito de tecnologia, necessitamos de um estudo de natureza ontológica para desvelar qual a relação do homem com as tecnologias e se há realmente uma ruptura nessa relação nas últimas décadas estabelecendo ou sugerindo uma nova organização societária ou se isso é apenas uma construção ideológica com o sentido de sustar o curso da história.

AS LINHAS DO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE TECNOLOGIA

Domingues (2016, p. 22) concebe quatro linhas/tendências de se compreender a técnica: instrumental, metafísica, sistêmica e crítica (sócio-histórica). Na concepção instrumental, a técnica é uma consequência do agir do homem sobre o mundo, onde a transformação/criação de instrumentos ou ferramentas é um meio para uma finalidade que tem sempre origem no homem. Segundo o autor, a visão instrumental vê a técnica como um elemento neutro, pois o mesmo instrumento que pode libertar, pode também desgraçar, isto é, o que importa é o uso que certa sociedade faz dos seus novos aparatos. Toda a tradição racionalista de Aristóteles a Marx, passando por Bacon e Descartes compartilharia

desse entendimento.

Seguindo sua análise, Domingues (2016*,* p. 28) nos apresenta a segunda grande tendência denominada de metafísica ou essencialista. Com origem em Platão, contribuições de Rousseau e atingindo seu apogeu com Heidegger, essa visão não se concentra no objeto em si, mas nas transformações individuais ocasionadas pelo advento dos novos instrumentos. Essa visão é marcada por um tom de pessimismo, onde a técnica, não vista mais como um simples adjetivo, e sim substantivada, vem rebaixando a dignidade humana. Em Heidegger, isso assume traços mais marcantes, dado que o autor presenciou todo o potencial bélico da Segunda Guerra Mundial. Conforme o esteio teórico heideggeriano, na modernidade, a técnica se avolumou, invertendo a relação meio-fim, própria da visão instrumental e hoje, em virtude da totalidade dos objetivos a que o homem se dispõe e que estes, só podem ser solucionados tecnicamente, a técnica seria o próprio fim e o homem, seu simples meio (GALIMBERTI, 2006), uma reificação absoluta do homem em face da técnica.

A visão sistêmica, por sua vez, trata a técnica e as tecnologias como um sistema, diferentemente de Heidegger que buscava nelas uma essência (DOMINGUES, 2016, p. 35-37). Dividindo essa linha em algumas variantes (DOMINGUES, 2016, p. 38-43): extensionismo, cujo maior expoente é McLuhan considerando que os elementos tecnológicos são extensões do corpo, a própria "humanidade estendida"; o fusionismo, que apregoa que os seres humanos, hoje, se encontram hibridizados com as máquinas, de modo que podemos dizer que vivemos sob os auspícios de sistemas sociotécnicos; e o melhorismo, cujo apadrinhamento da engenharia genética, preconiza a melhoria da espécie humana, através da sofisticação dos órgãos corpóreos ou até mesmo a sua substituição, criando uma nova criatura aperfeiçoada, o pós-humano.

Por fim, a concepção crítica e sociocultural da técnica, contraporia os dois discursos diametralmente opostos, o dos tecnofóbicos e dos tecnófilos, propondo um posicionamento crítico em relação à questão (DOMINGUES, 2016*,* p. 43-45). Tendo o nome de Marcuse como um forte expoente dessa tendência, essa teoria se assenta sobre a ação humana como sendo um agir teleologicamente orientado, portanto, contingente. Isso significa dizer que, o reino humano não é regido pela necessidade, de modo que as tecnologias, em si e por si, não poderiam nem aviltar nem emancipar a humanidade.

Na presente pesquisa, o que importará nessa discussão sobre a tecnologia são as consequências políticas extraídas desses discursos ou tendências. Alguns posicionamentos explicitam seu caráter ideológico, outros o velam. Como já foi explicitado, o critério da verdade é sua prática social, por conseguinte, devemos relacionar as diversas concepções sobre a questão tecnológica às consequências político-ideológicas a elas vinculadas. De modo genérico, podemos dividir as mais diferentes teorias, em ideológicas ou utópicas, utilizando a terminologia de Karl Mannheim. Löwy (1991, p. 13) explica que segundo Mannheim, as

teorias, ideias, representações ideológicas teriam por premissa a manutenção, legitimação e reprodução da ordem econômica e política vigente, por consequência, são elaborações teóricas e ideais necessariamente conservadoras. Já as formulações que tem como escopo a transformação da sociedade são utópicas, pois aspiram a uma outra realidade, diversa desta. Dessarte, as utopias possuem funções subversivas, críticas e por vezes revolucionárias, ao negar o *status quo*, e nortear para a sua superação. Löwy (1991, p. 13*)* ainda aponta que ideologia e utopia são manifestações antagônicas de um mesmo processo, que expressa no campo das ideias, os opostos interesses sociais de cada classe ou grupo.

Trazendo essas ideias ao debate sobre a tecnologia na atualidade, duas tendências se sobressaem; a dos teóricos que alegarão que o desenvolvimento tecnológico vem transformando o modo como vivemos para melhor, que vivemos hoje em uma sociedade fundada na informação e no conhecimento, distinta do capitalismo industrial ou até mesmo pós-capitalista; e a dos legatários das teses de Heidegger, em que o desenvolvimento tecnológico necessariamente aviltaria a condição humana na medida que a técnica de meio se transforma em fim e o homem, de fim a simples meio. Essas visões diametralmente opostas foram percebidas por Enguita (*apud* CARMO, 1993) e por Furtado (2009) e nomeadas pelo último como tecnófilos e tecnofóbicos.

Do primeiro grupo fazem parte todos os pensadores que através de suas investigações, teorias e ideias, garantem que a tecnologia vem transformando positivamente as relações humanas nas mais diferentes áreas. Essa premissa, em larga medida é referendada historicamente. A questão, contudo, é outra. Para os ideólogos dessa vertente, a técnica ou, se preferirem, a tecnologia se constitui como o elemento primordial e prevalecente do progresso humano (FURTADO, 2009), portanto a centralidade está nos processos técnicos. Dessa forma, esses discursos devem estar alicerçados, a fim de manter a coerência, em pressupostos da sociedade do mercado, isto é, patrocinar ou ao menos consentir o capitalismo e as doutrinas que lhe conferem sustentação, afinal, o modo de produção capitalista impele para a constante transformação tecnológica.

A corrente tecnofílica, à vista disso, reedita o mito do progresso, atribuindo à tecnologia, o papel redentor da humanidade, anteriormente destinado às divindades (VIEIRA PINTO, 2013a). O progresso técnico, em si e por si, se torna, nesse entendimento, a referência da vida boa, ou seja, os melhores lugares para se viver são sempre lugares onde os artefatos técnicos permeiam cada vez mais a totalidade das relações sociais e simultaneamente são mais acessíveis ao consumo. Essa concepção cria um precedente perigoso, uma vez que o desenvolvimento técnico constitui o norte para ações políticas, toda a barreira natural ou humana que se contrapuser a ele deve ser destruída.

Os tecnófilos, saudando o avanço técnico com otimismo, defendem políticas públicas que permitam aos indivíduos do mundo todo gozar das benesses da tecnologia, sem que

para isso seja necessário transformar as relações sociais de produção, como Nicholas Negroponte e seu projeto *One Laptop per Child*. Aliás, como o motor do desenvolvimento da sociedade estaria no desenvolvimento tecnológico, viveríamos hoje num novo paradigma societário em virtude do advento e disseminação das TIC. Considerando que essa nova era se caracterizaria por uma ordem pós-industrial cujo cerne seria a informação ou o conhecimento, a desigualdade fundamental entre os indivíduos e entre nações estaria no acesso a esses bens e não na propriedade privada dos meios de produção, como sustenta a perspectiva marxista.

A ideia de que para diminuir as discrepâncias sociais entre os indivíduos basta o investimento na formação dos indivíduos, embora seja amplamente defendida nos dias atuais, não é nova, remontando as teses de Schultz que ficaram conhecidas pela alcunha de teoria do capital humano, em plena década de 1950 do século XX e que garantiram ao mesmo o nobel de economia em 1978.

> A tese básica sustentada por Schultz e que se consagrou no senso comum, foi a de que países, famílias ou indivíduos que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior do que aquele experimentado em outros investimentos produtivos. Assim se teria o caminho-chave para diminuir a desigualdade tanto entre nações quanto entre grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva que procurava integrar o mundo escolar ao mundo do emprego, uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão (MOTTA, 2012, p. 12).

Esse pensamento norteia o horizonte político de muitas nações e organismos multilaterais atualmente. Um exemplo disso em *terra brasilis*, é a *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*, patrocinado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia do Governo Fernando Henrique Cardoso e organizado por Tadao Takahashi (2000). Esse livro abrange as metas para “impulsionar” a Sociedade da Informação no Brasil e o conjunto de políticas necessárias para se atingir essa finalidade, entre elas a ampliação do acesso, meios de conectividade e formação de recursos humanos (TAKAHASHI, 2000, p. V). Uma das preocupações do grupo responsável pela elaboração do projeto é acelerar a inserção das novas tecnologias para possibilitar o desenvolvimento educativo e de pesquisa a fim de alavancar o desenvolvimento econômico do país (TAKAHASHI, 2000, p. V).

Segundo esse entendimento, se por um lado deve-se possibilitar e até mesmo incentivar, através de inúmeras políticas, a introdução dessas novas tecnologias e da “nova realidade” que ela possibilita, por outro, deve-se investir em uma educação que proporcione ao indivíduo, competências e habilidades necessárias para atuar nesse cenário. Essa “nova realidade” é a mundialização, que segundo o Fundo Monetário Internacional (2000)[3] é um processo histórico, resultado da ação humana e do progresso tecnológico, referindo-se à progressiva integração das economias à volta do planeta através do comércio internacional

3. Disponível em: http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/041200to.htm#II. Acesso em: 01 set. 2016.

e dos fluxos financeiros, ademais, às noções da ampla circulação de pessoas para além das fronteiras nacionais e da disseminação do conhecimento. A afirmação de Mattelart (2006, p. 171) de que a "sociedade da informação" é um rótulo da globalização pode agora ser melhor compreendida.

Embora as benesses desse nova era tecnológica, principalmente as que dizem respeito à redução do espaço e tempo nos ambientes virtuais e das possibilidades educativas, têm sido propagandeadas no sentido de legitimar ações governamentais e multilaterais no campo político, social e econômico a fim de acelerar esse processo globalizatório com o escopo de reduzir as desigualdades, esse discurso tem se mostrado muito mais consistente e vigoroso no âmbito ideológico do que em âmbito político ou até econômico, dados os seus resultados nada auspiciosos. Segundo Motta (2012), esse novo tempo marcado pela acumulação, centralização e concentração do capital perpetradas pelos monopólios, e da ressignificação das funções dos estados diante dessa nova dinâmica provocaram:

> No âmbito econômico, tais mudanças resultaram em: desemprego estrutural crônico, precarização do trabalho (com a perda dos direitos sociais), enfraquecimento das organizações sindicais e aumento da pobreza. No âmbito político, os efeitos foram os seguintes: o fim das intervenções econômicas do Estado, a redução dos gastos públicos (principalmente os gastos sociais) e o deslocamento da administração da pobreza para as organizações da sociedade civil, mais precisamente para o terceiro setor. E, no âmbito ideológico, aquelas forças sociais buscaram cimentar no senso comum das massas trabalhadoras concepções de realidade que operam a naturalização da conjuntura política e econômica (MOTTA, 2012, p. 23).

De acordo com Dupas (2007, p. 79-80) "a combinação de consenso neoliberal, livre fluxo de capitais e reestruturação produtiva incorporando as novas tecnologias permitiu a efetiva globalização, definindo a nova lógica de expansão do sistema capitalista e renovando o significado da ciência e do progresso". Por naturalizar o que é social, essa concepção é ideológica, mesmo que a despeito da intenção de uma parte de seus defensores. É próprio do modo de produção capitalista a criação constante de novas tecnologias, mesmo que isso signifique sacrifícios sociais e ambientais e à vista disso, a perspectiva tecnofílica é apologética em relação à sociedade de mercado.

Do lado avesso, por sua vez, estão os tecnófobos, cuja filiação ao pensamento heideggeriano sobre a técnica é incontestável. Heidegger, num texto de 1953, chamado de *A questão da técnica*, embora buscando distanciar-se dessa polaridade que, por um lado enaltece e por outro demoniza a técnica, acaba nas suas conclusões inclinando-se para o segundo grupo. Costa (2015) afirma que Heidegger buscava se afastar do entendimento de que a técnica moderna é algo neutro, que pode ser usado de forma positiva ou negativa, ou seja, da visão instrumental, expressa pela ideia de que a técnica é um "meio" para se atingir uma finalidade. Entendendo a técnica como desvelamento, Heidegger questiona sua essência na modernidade que não está mais presa à utilidade, convertendo-se numa

“maneira de ver as coisas e um modo de habitar o mundo” (DOMINGUES, 2016, p. 31). Até aí se tem uma aproximação com Marx, que viu nos instrumentos na sociedade burguesa a distinção entre o valor de uso e do valor de troca. Para Heidegger, todavia, não é uma questão de mercadoria, mas de essência da técnica moderna, portanto esta pode ser pensada como “um conjunto de exigências às quais é preciso submeter-se e submeter a natureza” (COSTA, 2015, p. 133).

A vinculação da técnica com a ciência moderna, convencionou-se a ser chamada de tecnociência, cujo escopo é o de ampliar o domínio humano sobre a realidade natural, desta forma, este viés critica o capitalismo enquanto incitador de realidades tecnoeconômicas, mas não vê formas de sua superação. Na melhor das hipóteses, dá origem a formulações como a de Hans Jonas (2011), que sugere um princípio de responsabilidade ética para impedir que avanço tecnológico se constitua inexoravelmente um agravo à dignidade do homem. Todavia, Jonas é criticado pela ineficácia dessa dimensão ético-política no que diz respeito à restrição da dinâmica do capital por um lado, e de outro, por aspirar que a ética possa “impedir que a técnica faça aquilo que pode fazer” (GALIMBERTI, 2006, p. 526).

Essa ineficiência em face à “idade da técnica”, segundo Galimberti (2006, p. 526), não fica restrita à ética, mas se amplia também a política, decretando o fim das ideologias e da história. Segundo o autor, seguindo esteio teórico heideggeriano, o atual estágio da técnica não diz mais respeito a um meio, um instrumento que pode ser utilizado pelos homens para o bem ou para o mal; converteu-se num ambiente racional, cujo imperativo de eficiência e funcionalidade, transforma o homem num serviçal, num ser submisso às exigências do aparato técnico. A humanidade, que segundo o filósofo, ainda persiste em guiar-se por um horizonte de objetivos, ideais e sentimentos típicos do homem *pré-tecnológico*, colide frontalmente com o novo tempo em que a técnica se emancipou do animal humano:

> (…) enquanto a instrumentação técnica disponível era apenas suficiente para aqueles fins nos quais se expressava a satisfação das necessidades humanas, a técnica era um simples meio, cujo significado era inteiramente absorvido pelo fim; mas quando a técnica aumenta quantitativamente a ponto de se tornar disponível para a realização de qualquer fim, então muda qualitativamente o cenário, porque não é mais o fim que condiciona a representação, a pesquisa, a aquisição dos meios técnicos, mas será a ampliada disponibilidade dos meios técnicos que se desvela o leque dos fins que, por meio deles, podem ser alcançados. Assim, a técnica se transforma de meio em fim, não porque a técnica se proponha algo, mas porque todos os objetivos e fins que os homens se propõe não podem ser atingidos, a não ser pela mediação técnica (GALIMBERTI, 2006, p. 12).

Apesar de Heidegger, assim como os seus legatários, terem demonstrado preocupação com os processos de reificação e instrumentalização técnica do ser humano, ao desconsiderar o intercâmbio material do homem com a natureza, ou seja, o trabalho,

acaba por entificar a técnica. Dito de outro modo, o desenvolvimento tecnológico visto cindido do processo produtivo, contrapõe homem e técnica, criando um dualismo que se caracteriza pela substantivação da técnica (PINTO, 2013). Assim sendo, se a técnica contemporânea realmente se avolumou a ponto de se emancipar do homem e subjugá-lo, como propõe Umberto Galimberti (2006), a reificação se dá em nível ontológico, logo é absoluta.

A ruptura paradigmática, que tem no desenvolvimento tecnológico seu salto qualitativo, atenta para o fato de que, se não é o homem que determina finalidades, se tornando um simples "servo" da técnica, a situação degradante de nossos trabalhadores não tem origem na exploração de um homem sobre outro homem, e sim da técnica sobre o homem, restando ao homem a conformação pela situação inexorável que lhe é apresentada. É imprescindível investigar a que grupo interessa esse discurso, afinal "quem não sabe contra quem luta jamais poderá vencer".[4]

Ignorar o trabalho, é ignorar que o homem se faz através de condições que são dadas em cada época histórica. A transformação da natureza por parte do homem, indica que igualmente pode-se transformar objetivamente os indivíduos e as sociedades. Prescindir do trabalho é abandonar o fato de que o homem faz a própria história. Uma consequência direta dessa concepção dualista é a atribuição de uma essência humana que é a-histórica, fundamento de todo pensamento conservador em qualquer tempo. A generalização de um comportamento determinado pela sociedade visa sustar qualquer perspectiva revolucionária. No caso da ideologia burguesa, conforme explicita Lessa e Tonet (2011, p. 13-14), afirma-se que todo indivíduo é por natureza um ser individualista, egoísta e concorrencial, dessa forma qualquer projeto de se construir uma sociedade igualitária fatalmente se constituiria em uma sociedade totalitária porque restringiria a liberdade dos indivíduos de se manifestarem tais como são. Essa premissa do *homo homini lupus* [5]traduz o pensamento neoliberal, que vê a desigualdade como algo natural e positiva à maneira de Hayek (1987). Mas esse axioma, segundo Lessa e Tonet (2011), é compartilhado também pelo filósofo nazista Heidegger, bem como por outros pensadores progressistas como Arendt, Rawls e Bobbio; que aliás, mesmo com teorias muito mais civilizadas, "o capitalismo, a democracia burguesa e o mercado" se tornam, nesse entendimento, barreiras intransponíveis (HAYEK, 1987*,* p. 13). Resumindo: encampar essa ideia significa a impossibilidade de rompermos com esse modelo societário, restando-nos apenas humanizá-lo, isto é, garantir uma concorrência razoável entre os indivíduos, restringindo, com políticas públicas, suas discrepâncias causadas "naturalmente". Chegamos, assim ao "fim da história".[6]

---

4. Dito popular, cuja origem é atribuída à sabedoria oriental.

5. "O homem é o lobo do homem". Frase atribuída ao romano Titus Plautus, no século II, é retomada muito posteriormente, no século XVII por Thomas Hobbes, para quem também "a sociedade é uma guerra de todos contra todos".

6. Francis Fukuyama escreveu em 1989 um ensaio com o nome *The end of History?*, indicando que a humanidade atin-

O equívoco desse entendimento nasce da ideia de que a técnica é que funda a sociabilidade. São as transformações tecnológicas, em si e por si, que não só possibilitariam novas organizações societárias como seriam o próprio motor delas ao longo da história. Tem-se aí dois problemas. De saída podemos mencionar, que a técnica não transforma nada, quem transforma é o homem, obrigado a manipular a natureza para dela extrair o necessário para sua sobrevivência e a técnica, é uma consequência direta da objetivação desse trabalho (VIEIRA PINTO, 2013a). Claro que, como veremos mais adiante, o intercâmbio material do homem com a natureza possibilita o desenvolvimento de novas tecnologias, criando possibilidades e necessidades que em momento anterior não eram possíveis, mas se excluirmos o trabalho do horizonte da discussão, perderemos todos os referenciais concretos da discussão e passaremos a discutir escolástica,[7] dado que constituem análises metafísicas que desatam o homem do contexto social ao qual pertence.

Outro questionamento necessário quando se considera que a técnica é que funda o ser social, é a negação da luta de classes. A ideologia difundida pelos arautos do capitalismo, de que vivemos numa nova configuração societária em face do progresso tecnológico rotulada de "era tecnológica", "sociedade da informação" ou algo similar, nos leva a aceitar que a presente configuração social ou é desejável, já que tudo é melhor do que em tempos passados e que não devemos alterar a forma como a sociedade está estruturada sob o risco de retrocedermos no tempo; ou é inexorável, pois o avassalador desenvolvimento tecnológico impreterivelmente transformará a técnica de meio em fim, e o homem, contrariamente, de fim a simples meio. Se as lutas de classes, que brotam a partir da contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção, são como Marx (2010) anunciou, o "motor da história". Ao ausentar essa antinomia nas suas postulações, os teóricos afirmam o primado da administração e da gerência sobre o da política, afinal "toda luta de classes é uma luta política" (MARX, 2010, p. 54). Nesse sentido indaga Mattelart (2006): qual é a natureza dos conflitos na sociedade da informação?

Sintetizando a reflexão, ambos discursos, do endeusamento e da demonização da tecnologia, operam de maneira anistórica e conduzem a um profundo imobilismo no que tange à possibilidade de transformar a realidade. As teorias que afirmam que nós estaríamos vivendo no limiar de uma nova era tecnológica, mesmo com roupagens progressistas e rótulos sedutores, são ideologias conservadoras que visam obstaculizar o entendimento das novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais de nosso tempo, desta forma impedindo transformações radicais.[8] A fim de superar essa perspectiva dicotômica

---

giu o ponto final de sua evolução ideológica com o triunfo da democracia liberal ocidental. Contra ele escreve o marxista Perry Anderson no livro *O fim da História* em que rebate as teses de Fukuyama.

7. Alusão à 2ª Tese sobre Feuerbach já citada anteriormente e que conclui-se assim: "A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente escolástica".

8. O termo "Radical" associado à transformação, deve ser entendido semanticamente, isto é, relativo à raiz. Lembremo-

que contrapõe homem e técnica, devemos buscar na dialética materialista a referência metodológica imprescindível, pois ao conceber que o animal humano deve necessariamente transformar a natureza em meios de produção ou em meios de subsistência, o homem sempre viveu em eras tecnológicas (VIEIRA PINTO, 2013a).

EM DEFESA DE UMA ANÁLISE DIALÉTICA DA QUESTÃO TECNOLÓGICA

A dialética é uma das palavras que, com o advento do irracionalismo pós-moderno na esfera cultural e o triunfo do neoliberalismo na esfera econômica – fenômenos que aliás estão intimamente vinculados como demonstram diversos autores, entre eles Harvey (2014), Evangelista (2002), Jameson (2004), Duarte (2011) –, foi relegada no espaço acadêmico, de modo que hoje, fora do universo de análise propriamente marxista, praticamente inexiste face ao ecletismo, fluidez e fragmentação, típicas de análises que se norteiam pelo horizonte pós-moderno.

Embora tenha surgido na Grécia Antiga como arte de dialogar e posteriormente, com Sócrates, a arte de elucidar conceitos e demonstrar suas teses durante o exercício do diálogo, foi somente na modernidade que a dialética assume sua acepção pela qual é conhecida: "modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendemos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 1985, p. 8).

Kosik (2002, p. 13) esclarece que a dialética diz respeito à "coisa em si" e que isto não se revela de forma *incontinenti*, carecendo de algum esforço, por parte do sujeito cognoscente, com o propósito de compreender a realidade. Essa compreensão se dá através do domínio do investigador sobre as inúmeras mediações de seu objeto de pesquisa. Quando isso não ocorre, ficamos presos a uma visão empírico-utilitária; empírica porque não transcendemos à percepção imediata da coisa ou do tema observados, e utilitária, posto que o que se nos apresenta ao primeiro olhar é justamente o uso da qual fazemos da matéria notada. Várias teorias contemporâneas, inspiradas pela epistemologia pós-moderna, têm sugerido não mais à distinção entre essência e fenômeno (SANTOS, 2000, cap. 1); o que importaria e comandaria a pesquisa é precisamente o olhar do próprio sujeito e não o objeto. Duarte (2011) utiliza como recurso pedagógico de explicação, o fato do Sol parecer girar ao redor da terra, quando em verdade é o contrário que se sucede e que, portanto, o saber empírico pode servir como ponto de partida para uma reflexão, mas nunca como ponto de chegada. Aliás, o próprio Marx (1958) já alertava que "toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente" (livro III, p. 228).

Como vimos, as coisas não se revelam imediatamente ao humano, pois este não

-nos que "a raiz do homem é o próprio homem".

possui uma qualidade ou habilidade que lhe permita apreender as essências diretamente. Os indivíduos necessitam de conhecimento a fim de se apropriar e conhecer a coisa em si. Conhecer é compreender a estrutura, suas dinâmicas e mediações do objeto. Todavia, não é qualquer tipo de conhecimento que permite isso – apenas o conhecimento teórico. Mas como saber se determinado conhecimento teórico é verdadeiro? Como já explicitamos no início desse capítulo, o critério de veracidade se dá na prática social dos homens: "Qualquer vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis" (MARX, 2005, p. 120).

Segundo a perspectiva dialética, o conhecimento é sempre totalizante, pois qualquer objeto percebido é parte de um todo, e as atividades humanas, genericamente falando, constituem-se de um movimento de totalização que jamais se encerra (KONDER, 1985, p. 36). Se, nos limitamos a estudar um fenômeno apartado do todo, incorreremos num erro metodológico que terá como consequência provável, atribuir demasiado valor a uma verdade limitada, o que provavelmente venha eclipsar a compreensão de uma verdade mais completa. De certo, a realidade será sempre mais completa do que o respectivo conhecimento humano faz sobre ela, pois há, certamente, algo que foge à nossa capacidade de elaborar sínteses (KONDER, 1985, p. 37), em razão disso, contudo, não devemos adotar posturas, que absolutizem ou o sujeito ou o objeto, e sim entendermos que a realidade social se dá através da dialética relação entre sujeito e objeto (KOSIK, 2002).

O escopo precípuo tanto da filosofia como das ciências é justamente o de elucidar que a aparência, entendida como aquilo que se manifesta imediatamente aos sentidos, através de estudo sistemático e crítico, isto é, de apropriação de conhecimento teórico, não coincide com a essência, de modo que em muitos casos eles se apresentam de forma contraditória, como no exemplo já citado. O que não quer dizer que essência e fenômeno pertençam a mundos diferentes, tal como no platonismo. A essência se revela parcialmente no fenômeno, todavia, não se dá de forma imediata, portanto, se apresenta distorcida, fragmentada, diversa do que realmente se constitui (KOSIK, 2002, p. 15-16).

Para entendermos melhor como surge essa problemática entre essência e fenômeno, voltemos aos antigos gregos. A própria filosofia nasce com pretensões de tentar explicar o mundo na sua totalidade, e é nesta perspectiva que surgem os pensadores jônicos e itálicos, que buscam, não mais na mitologia, mas numa solução racional para algumas contradições percebidas. Nesse debate destacam-se a figura de Parmênides de Eleia e Heráclito de Éfeso. O grande princípio da escola parmenidiana é o princípio da verdade: "o ser é e não pode não ser" (REALE, 2012, p. 107). O ser deve ser afirmado e não-ser deve ser negado, não se pode afirmar o não-ser. Entendendo o ser como o absoluto positivo e o não-ser como o absoluto negativo (REALE, 2012, p. 107), chegamos a algumas conclusões elementares: o ser, não pode ter sido gerado, é um presente eterno sem início e nem

fim; o ser é indivisível, já que qualquer diferença implica necessariamente no não-ser; o ser é incorruptível e imóvel, pois já é perfeito e portanto, não necessita de nada, muito menos do movimento, pois o movimento pressupõe alteração. Por isso, para Parmênides, a percepção sensorial é enganosa, pois tudo o que percebemos parece estar em movimento, se transformando o tempo todo, portanto do ser juntamente ao não-ser. A tradição que se seguiu a partir do pensamento de Parmênides, da qual Platão faz parte, podemos chamar de metafísica.

Heráclito, por sua vez, advoga em favor do fluxo perpétuo de todas as coisas. Se os pré-socráticos de modo geral, procuravam o princípio gerador de tudo, é Heráclito quem vai desenvolver melhor a ideia de que nada permanece imóvel, fixo, estável; tudo está em constante transformação. Num de seus fragmentos que sobreviveram às intempéries do tempo, se encontra uma proposição das mais famosas da história do pensamento e que resume bem seu pensamento: "Não se pode descer duas vezes no mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado, mas por causa da impetuosidade e da velocidade da mudança, dispersa-se e recolhe-se, vem e vai".[9] O vir a ser é constante, constitui-se de um eterno conflito de contrários, pois "a guerra é mãe de todas as coisas e de todas, rainha".[10] A guerra de que Heráclito nos diz, na sua óptica dialética, é também paz, pois tudo o que existe carrega consigo seu contrário, e o devir é a harmonia ou síntese desses contrários, sendo justamente pela oposição recíproca é que ambos se dão sentido (REALE, 2012): "A doença torna doce a saúde, a fome torna doce a saciedade e a fadiga torna doce o repouso".[11]

A problemática entre essência e fenômeno continuará na obra de Platão, que tentará resolver a questão criando um mundo para o fenômeno e outro mundo das essências, e a essa divisão deu-se o nome de dualismo. Portanto, o mundo percebido pelos sentidos, se mostra corruptível, imperfeito, em constante movimento. Mas as ideias do referido mundo, são perfeitas, essenciais. Essa visão irá se consagrar definitivamente na história do pensamento ocidental devido sua absorção por parte do cristianismo que será a maior força política e ideológica do período Medieval. Mesmo com o modernismo, primeiro com o renascentismo e depois com iluminismo, foram poucos que escaparam ao pensamento dualista. Foi apenas com Hegel que a dialética ganha o sentido que tem hoje.

De acordo com Konder (1985, p. 22), Hegel retoma a questão do ser como a questão central da filosofia. Levando em consideração as mudanças que estão ocorrendo na Europa no século XVIII, cuja apoteose será a Revolução Francesa (esta ocorre quando ele tinha 19 anos), ele conclui, assim como Kant já o fizera anos antes, que o sujeito interfere decisivamente na realidade. Todavia, a era do terror na revolução, seguida da

---

9. Diels-Kranz, 22B 91.

10. Diels-Kranz, 22B 53.

11. Diels-Kranz, 22B 111.

tomada e da queda de Napoleão frente à ultraconservadora Santa Aliança, Hegel concluirá que de fato o homem transforma a realidade, mas não a transforma como quer pois quem condiciona as transformações ao sujeito é a própria realidade objetiva.

Ainda segundo Konder (1985*,* p. 26), Hegel irá se utilizar da palavra alemã *Aufheben*, que em nosso idioma significa suspender, para explicar como se dá a superação dialética. A palavra suspender possui três significados principais: o primeiro é o de negar, anular. O segundo de erguer, elevar. O terceiro é o de passar de um nível a outro, superior. Hegel utilizará a palavra com os três sentidos concomitantemente. O método então é esse: primeiramente nega-se uma realidade determinada; depois, conserva-se algo de essencial; e por último, essa realidade é elevada. Hegel com isso, já dá sinais que o trabalho é onde os homens produzem a si próprios, teoria que Marx aprofundará enormemente durante toda a sua produção teórica.

Para Marx, a diferença entre essência e fenômeno não se limita a uma questão sensorial ou ideal, mas de práxis. A realidade se apresenta ao sujeito através de sua atividade prática, e é nesta cotidianidade que ele elaborará suas próprias representações e noções do real percebido, que, se por um lado permite ao homem familiarizar-se com o mundo e seus fenômenos, até ao ponto de naturalizá-los, por outro lado, não avançam muito na compreensão da realidade. KOSIK (2002, p. 14) nos dá o exemplo do dinheiro: os homens sabem transacioná-lo de muitas formas, entretanto não sabem o que vem a ser de fato, o dinheiro. Na passagem abaixo, o mesmo autor esclarece como a dialética, enquanto pensamento crítico, poderá compreender a realidade para além do universo cotidiano da práxis fetichizada:

> A distinção entre representação e conceito, entre mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a 'cisão do único', é o modo pelo qual o pensamento capta a 'coisa em si'. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 2002, p. 20).

O mundo real corresponde ao mundo da práxis humana e portanto, não constitui um mundo de elementos estáticos. Pelo contrário, como produtos que são do homem enquanto sujeito real, estão em perpétua mudança, não obstante, o mundo real é um processo onde a humanidade realiza a verdade, pois a mesma, como anteriormente mencionamos, não vem pronta e imediata, a verdade se desenvolve e se realiza (KOSIK, 2002). Portanto, num mesmo processo, a essência corresponde aos elementos de continuidade e o fenômeno,

corresponde aos elementos de singularidade. Portanto, a essência não é imutável como no platonismo ou cristianismo, para a dialética materialista – a essência também se transforma no processo. Nessa significação, podemos dizer que a essência do homem, hoje, é a essência do homem burguês, porque vivemos em sociedades capitalistas, onde o pensamento da classe dominante, a burguesia, é hegemônico. Dessarte, manter-se no nível das aparências é não romper o véu ideológico que a todos afeta.

Se a dialética consiste no método que permite pensar e superar as contradições, a práxis, palavra emprestada do grego, é utilizada para designar uma relação dialética específica, a do homem e a natureza (JAPIASSU; MARCONDES, 1995, p. 224). Diferentemente do naturalismo, que vê a humanidade como parte da natureza, Marx vê o homem como um ser social, que construiu através do trabalho um reino próprio, o mundo dos homens. Segundo Lessa (2013, p. 21), ao contrário do reino natural que é regido pelo princípio da necessidade, o mundo dos homens "só pode ser fundado por atos teleologicamente postos", ou seja, na natureza tudo é como só poderia ser, diversamente da esfera do ser social cuja liberdade de escolher entre opções tangíveis é peculiaridade dessa esfera do ser. Essa liberdade é conseguida pela capacidade projetiva do homem que foi aperfeiçoada historicamente através da inexorabilidade do ato do trabalho para a reprodução dos homens.

Engels (1986), em um artigo intitulado "*O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*" demonstra que o trabalho é o fundamento da vida humana e que foi imprescindível na criação do próprio homem enquanto espécie, deste modo, o homem se torna social em virtude do trabalho. Vieira Pinto (2013) pontua que na trajetória da evolução das espécies, o aparecimento do homem se deveu a um salto qualitativo, que embora seja improvável determinar historicamente uma data, as transformações anatômicas e fisiológicas, que aconteciam justamente por via de adaptação, permitiram ao homem substituir justamente a evolução biológica por evolução social. Mas o que vem a ser trabalho para Marx? Em *O Capital* ele clarifica o termo:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural {Naturmacht}. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua vida ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animalescas {tierartig}, do trabalho". Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho

> numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (MARX, 2015, p. 255).

Marx (2015, p. 256) segue seu raciocínio ponderando que outros animais executam operações similares à de alguns trabalhadores humanos, comparando a aranha ao tecelão e a abelha ao arquiteto, contudo, deixa claro que a diferença substancial entre eles diz respeito ao fato de que o homem constrói primeiro no campo das ideias, ou seja, projeta idealmente um resultado antes do seu agir no mundo. Seguindo o esteio teórico marxiano, Vieira Pinto (2013a) pontua que, excetuando-se a humanidade, as demais espécies são incapazes de modificar a natureza, de adequá-la às suas necessidades; logo elas terão, para sobreviver, uma única saída: a adaptação. Em geral, a forma com que os animais vivem, se organizam e se relacionam com a natureza não se modificam muito ao longo do tempo, a não ser que o ambiente exija transformações biológicas para que essas consigam sobreviver. Em condições regulares, as espécies, mesmo as gregárias, como as formigas, por exemplo, permanecem as mesmas desde a antiguidade. A adaptação, condição dos demais seres viventes, impele os organismos para conservar sua própria existência, já o homem, resolve sua contradição com o meio ambiente através do trabalho, produzindo sua própria existência.

A supremacia do homem provém, portanto, de uma capacidade teleológica, projetiva, que permite que o homem conceba idealmente antes de objetivar e que ao concretizá-lo, possibilita a transformação de si mesmo no processo, de modo que as próximas prevideações serão mais enriquecidas e assim sucessivamente. Enquanto os animais se moldam ao ambiente, o indivíduo resolve a contradição transformando a natureza. Logo, a espécie humana, através da atividade do trabalho, possui singularmente a capacidade tecnoprodutiva. É imprescindível, no entanto, fazer uma ressalva: não é a capacidade de fabricar instrumentos que nos distingue dos demais seres viventes do planeta; animais como o chimpanzé e o corvo também produzem instrumentos rudimentares, o que demonstra que são capazes de teleologias, ainda que muito primitivas. No entanto, o animal não produz; apenas conserva sua existência, valendo-se de indicações instintivas de sobrevivência, cria instrumentos que lhe permite buscar alimentos ou acasalar-se, no entanto, apenas a espécie humana é capaz de subjetivação, por conseguinte, de produzir sua existência através do trabalho.

Vieira Pinto (2013) assinala que ao longo da história, o ser humano vem adquirindo consciência das inúmeras forças em ação no mundo, e essa consciência se converte necessariamente em domínio sobre essas forças, sendo o resultado desse domínio, o crescente aumento da razão humana. O que queremos dizer com isso é que na relação homem x natureza, o homem sempre evolui, e a técnica vem a ser o modo pela qual o homem, de forma racional, tem que resolver essa contradição. Portanto, a questão técnica está intimamente ligada à produção, não podendo ser compreendida em sua totalidade

se negarmos esse vínculo. Aqui se desvela a natureza ontológica de nosso estudo, pois discutir tecnologia é também discutir o homem.

> Na genealogia das máquinas, o primeiro motor é o homem, e isso em duplo sentido: ideal, porque elas surgem do projeto que só a constituição cerebral do homem é capaz de engendrar; e material, porque a energia do corpo humano constitui a primeira fonte de movimento a ser aplicada aos mais primitivos instrumentos e engenhos mecânicos. Mas as máquinas não se destinam a realização de um indivíduo isolado. O projeto de criá-las só pode ter origem e sentido no meio de uma coletividade, de um grupo humano onde já vigoraram relações normais de produção (VIEIRA PINTO, 2013, p. 79).

Marx (2015, p. 257) asseverou que "o que diferencia as épocas econômicas não é 'o que' é produzido, mas 'como', 'com que meios de trabalho'".[12] Como o intercâmbio material dos homens com a natureza é condição imprescindível para a reprodução do ser social (LESSA, 2012), a humanidade vive permanentemente numa era tecnológica. A lógica dialética permite desvelar as leis gerais que exprimem todas as formas de movimento do mundo material em seu curso histórico, afinal "a história da máquina não explica a máquina" (PINTO, 2013a, p. 72). Álvaro Vieira Pinto esclarece que uma visão dualista da tecnologia resulta sempre num equívoco pois julga que as fases constituintes da história têm como fundamento, seus produtos, quando em verdade, estes só podem existir se forem possibilitadas condições para sua respectiva produção. Quando operamos um recorte histórico baseado nos produtos, nomeando os períodos com alcunhas diversas, tais como "sociedade pós-industrial" (BELL, 1977) ou sociedade informática (SCHAFF, 1991), para ficar em dois exemplos, isso evidencia o tipo de tecnologia utilizada numa determinada sociedade e num tempo histórico determinado mas oculta do mesmo modo, as relações de produção que lhes dão origem. "A máquina nunca é dada, é feita" (PINTO, 2013a, p.73).

A tecnologia, na perspectiva dialética, é um produto que existe para cumprir finalidades que são sempre humanas, pois resultam da ação do homem vistas a resolver suas contradições com a realidade, dos instrumentos de pedra lascada à nanotecnologia, por mais que seus resultados sejam aterradores ou formidáveis (PINTO, 2013a, p. 73). É evidente que em uma sociedade regida sob as leis do mercado não há correspondência entre valor de uso e de troca, e considerando que todo aparato tecnológico é uma mercadoria, como tal, está sujeito à fetichizações, o que permite ao indivíduo adquirir a coisa não pelo seu caráter utilitário, e sim por um valor supostamente intrínseco. O fetichismo da mercadoria nos permite compreender as ideologias que incentivam o desenvolvimento tecnológico, baseadas na promessa de que isso nos conduzirá a um mundo livre e emancipado a todos os seres humanos, se constituem como uma cosmologia capitalista contemporânea;

12. Marx, inclui nesse ponto uma nota de rodapé que julgamos pertinente em relação ao tema: "De todas as mercadorias, são os artigos de luxo os menos importantes para a comparação tecnológica entre as diferentes épocas de produção".

que como afirma Renault, citando Walter Benjamin (2010, p. 27-28), contrariamente às previsões weberianas de que a racionalização operada pelo capitalismo nos conduziria a um mundo desencantado, o que assistimos é que, graças ao fetichismo, vivemos num mundo encantado, povoado de "fantasmagorias" mercantis.

De modo análogo, a visão dialética nos possibilita compreender que o entendimento da situação injusta das classes espoliadas na sociedade capitalista não tem relação direta, e sim indireta com a tecnologia; o homem não se torna dominado pela tecnologia, e sim que a exploração é por ela potencializada, pois a estrutura social permite e legitima esse resultado. No segundo volume d´*O Capital*, Marx (1988) dilucida nessa passagem:

> É um fato indubitável que a maquinaria não é, em si, responsável pela liberação dos operários dos meios de subsistência. Ela barateia o produto e aumenta sua quantidade no ramo de que se apodera e deixa inalteradas as massas de meios de subsistência produzidos em outros ramos industriais. (...) As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da natureza; em si aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza etc. (VIEIRA PINTO, 2013, p. 54-55).

Vieira Pinto (2013a) complementa o raciocínio, ao propor que a situação degradante do homem frente à máquina é aparente, pois oculta as relações sociais, fonte da desigualdade:

> As lamentações da consciência ingênua sobre a desumanização do homem por efeito da civilização 'mecanizada' ocultam o fato essencial dos efeitos nocivos atribuídos à última terem origem, na verdade, as estruturas sociais nas quais é desempenhado o trabalho efetuado por meio das máquinas. São relações sociais, diretamente, e não as relações no ato da produção, mantidas pelo trabalhador com os instrumentos, que aviltam a dignidade do ser humano quando o tornam aparentemente 'escravo da máquina'. Se essa situação externa chega a se concretizar, aconteceu na verdade ter se tornado escravo de outro homem, por intermédio da máquina possuída pelo segundo, o proprietário (VIEIRA PINTO, 2013, p. 106).

Desconsiderando a dialética do trabalho no entendimento da questão tecnológica, a proposição mais coerente, no que diz respeito à diminuição dessa situação dos trabalhadores frente às máquinas é um neoluddismo[13] e um retorno à ideia do bom selvagem. Como vimos, os homens devem transformar a natureza para sobreviver, sendo que nessa ação,

---

13. Mantivemos a grafia com duplo "d" por dois motivos elementares; primeiro, para respeitar a origem do movimento "dos quebradores de máquinas" que tem em Ned Ludd personagem icônica das lutas contra a mecanização do trabalho na Inglaterra no início do século XIX e que foi duramente reprimida, e posteriormente, porque essa grafia permite-nos distinguir de ludismo enquanto práticas lúdicas, isto é, ligadas ao fenômeno do jogo.

tanto o homem como a natureza deixam de ser como antes. O desenvolvimento das forças produtivas, é uma consequência dessa ação humana, todavia, nas sociedades cindidas em classes, sobretudo no capitalismo, o desenvolvimento tecnológico serve a interesses de particulares. Mesmo as iniciativas que visam disseminar aparelhos tecnológicos barateados possibilitando as massas carentes o acesso à informação, alegando que isso viria automaticamente e num futuro próximo a ampliar a participação democrática e diminuir as desigualdades sociais, suprime o fato de que os problemas gerais vivenciados nesse novo século têm sua gênese precisamente na estrutura social que esses programas querem defender ou reformar. Outra questão importante a ser respondida no próximo capítulo diz respeito à natureza da informação ou do conhecimento que vem sendo disseminado “neste novo momento histórico” e a quem ele interessa.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE OS TERMOS DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

A INFORMAÇÃO

Como vimos anteriormente, a esse conjunto das mudanças tecnológicas, sociais, tecnológicas e econômicas que se principiou nos anos de 1970 e se agigantou no alvorecer deste século, foram designados muitos rótulos, o qual dois ganharam mais destaque, a saber: sociedade da informação e sociedade do conhecimento. No primeiro capítulo, discutimos a questão da sociabilidade e da tecnologia e neste capítulo, analisaremos mais detalhadamente, à luz do referencial do materialismo dialético, o núcleo duro das ideologias da sociedade da informação ou informacional e da sociedade do conhecimento.

Com o propósito de encetar essa investigação, torna-se indispensável buscar um esclarecimento semântico dos termos em questão. Se os ideólogos afirmam que atualmente vivemos numa sociabilidade fundada no binômio informação/conhecimento devem, ao menos, aclarar o que significam esses vocábulos. Todavia, o emprego de ambos verbetes, em muitas obras inclusive referenciais sobre o tema, se dá sem nenhum rigor. No caso da palavra “conhecimento” poder-se-ia alegar que a concepção epistemológica está intrínseca no estudo dos autores da “sociedade do conhecimento”, não havendo portanto necessidade de se explicitar o que o conhecimento, de fato, venha a ser. Já “informação” é um termo muito mais amplo e que por abranger uma enorme carga de significados, carece de precisão conceitual, o que irá, irremediavelmente, transpor essa ausência de clareza para a ideia de “sociedade da informação”, como bem foi percebido por Mattelart (2006).

No *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011, p. 793) o termo informação pode significar a ação/ato de informar-se; conjunto de dados; relato transmitido ou recebido; dados gerais ou notícias tornados públicos pelas diferentes mídias; explicação destinada a uma finalidade específica; conjunto de dados (e o resultado) que serão processados pelo computador para realização de alguma tarefa; em repartições públicas, opinião dada em processos e por fim; a origem semântica provém do latim *informatio* e que segundo a teoria hilemórfica, cujas origens remontam a Aristóteles, informação é a ação que confere forma à matéria.

Dado que o animal humano transforma a natureza e ao fazê-lo transforma a si próprio, o conceito de informação é tão amplo que se torna vago já que pode significar o que quer que seja. Assim sendo, não há nenhuma atividade humana, em qualquer tempo, que não diga respeito à percepção, elaboração e transmissão de algum dado, ou seja, não há ação humana que prescinda de informação. Quando os teóricos sugerem a ideia de uma sociedade fundada na informação, em que sentido dessa palavra eles estão empregando? Decerto, não o fazem nos termos que acima constatamos, pois da mesma forma que a

humanidade sempre viveu em eras tecnológicas pela necessidade de se transformar constantemente a realidade circundante, essa transformação só foi possível pela relação dialética entre a informação percebida, gerada e legada e a própria *práxis* em si, ou seja, sempre vivemos em sociedades informacionais. Diferente da esfera orgânica e inorgânica, ou seja, dos níveis de matéria inerte e de matéria viva que antecedem ao nível da consciência, onde informação diz respeito ao processo em desenvolvimento e das conexões inerentes da matéria perpetuamente em movimento (PINTO 2013b, cap. X), no mundo dos homens, ela adquire caráter social, o que lhe confere um sentido qualitativamente distinto.

Sobre isso a passagem de Álvaro Vieira Pinto (2013b), embora longa é esclarecedora:

> O significado existencial introduz no conceito de informação aspectos inteligíveis até então inexistentes no desenrolar anterior, a saber, o estabelecimento de mensagens informativas destinadas a possibilitar e a desenvolver um novo sistema de relações entre os seres que as emitem, recebem e interpretam o sistema de relações sociais. A partir daí o homem em ato de se fazer a si mesmo deixa de se relacionar unicamente com objetos e fenômenos do mundo exterior e estabelece, na qualidade de segundo círculo da realidade, aquele que é formado pelas relações criadas entre os indivíduos, interiores à vida da espécie e produtoras de um segundo tipo de sinalização inteligível, a palavra articulada. Observe-se que não dizemos 'criar', porque o sistema de relações sociais, ao contrário do que pensam alguns estudiosos, não se origina da possibilidade de correlacionamento informativo entre os homens, concepção que daria a falsa tese (…) segundo a qual a informação dirigiria o curso da história. A verdade é o oposto. Tal sistema supõe a existência do correlacionamento informativo, mas a origem deste último não é absoluta e sim decorre do trabalho coletivo na solução das contradições, de início biológicas e logo a seguir culturais, que opõem indivíduos conscientes, em conjunto, ao mundo dos objetos inertes e dos seres irracionais. Se a necessidade do trabalho em comum funda a exigência da comunicação que simultaneamente se estabelece entre os homens, a informação, ou seja, a transmissão dos conteúdos de conhecimentos entre uns e outros, vem influir na constituição do sistema de relações impostas objetivamente pelas condições da produção da existência, a princípio dos bens elementares e urgentes de sustentação da vida e logo depois da troca de conhecimentos, que se converterão em instrumentos coletivos, enquanto bens sociais, de ação do grupo humano sobre a natureza e de uns indivíduos sobre outros (VIEIRA PINTO, 2013, p. 190).

Visto que a informação é inerente ao trabalho, a sua disseminação é obrigatória para a reprodução da própria sociedade. Claro que isso não se dá sem contradições. Em sociedades separadas em classes, nem toda informação poderá ser socializada. Ao contrário do que argumentam os embaixadores da "nova era informacional", para quem essa nova etapa marcaria uma fase de maior transparência nas decisões políticas e acesso aos bens culturais, o que sucede, em verdade, é mais do mesmo. A classe dominante concederá à classe dominada apenas a informação que lhe for útil à manutenção do próprio *status quo,* assim como qualquer outro bem cultural, nada mais. Em conhecida passagem

d´*O Capital*, Marx (2015) critica Smith: “Como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas” (p. 542).

O que alegam os teóricos da “sociedade da informação” é algo bem diverso ao acabamos de mencionar, por conseguinte, o conceito não pode coincidir. Não se discute aqui, o fato dos meios contemporâneos disseminarem mais informações e em maior velocidade do que em épocas pregressas, isso por si só jamais justificaria a alcunha por eles atribuída. Se assim o fosse, deveriam os autores estabelecer um critério objetivo que possibilite medir a quantidade de informação para atestar a possibilidade de se dizer se uma sociedade é informacional ou não. O que está em jogo e que constitui o alicerce dos discursos apologéticos da mencionada teoria é que as sociedades hodiernas, em virtude do progresso tecnocientífico, não estariam mais centradas no trabalho do proletariado, próprio do período “industrial”, e sim na atividade intelectual dos trabalhadores da sociedade da informação/conhecimento. Isso ainda não resolve a questão, afinal, alegar que a informação/conhecimento constitui o elemento medular da nova sociedade não nos diz verdadeiramente o que ela venha a ser, não desvela o seu significado, apenas evidencia uma aproximação semântica do substantivo “informação” com “informática”, disciplina destinada a compreender sistematicamente os processos de armazenamento, transmissão e processamento de informações em âmbito eletrônico e “informacionalismo”, que seria outro cognome para o período histórico em questão.

Sobre isso é importante dizer que a palavra em inglês *information* é tanto traduzida como informação como informática. Portanto, *“information age”* é tanto “era da informação” como “era da informática”. O *Dicionário de informática e internet: inglês-português*, caracteriza assim “*information age*” “Relativo ao período atual, em que muitas tarefas são realizadas por computadores” (SAWAYA, 1999, p. 230). O termo informática utilizado pela língua portuguesa é derivado da junção francesa dos termos informação e automático, mas em língua inglesa, berço das propostas da sociedade da informação, essa distinção não aparece. Portanto, isso reitera a ideia de que a imprecisão conceitual tem origem semântica. Podemos assim averiguar que os partidários da teoria da sociedade da informação e do conhecimento outorgam ao vocábulo “informação” uma acepção próxima a de qualquer dado ou conteúdo que pode ser socialmente transmitido pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Embora devemos reconhecer que a iniciativa de deduzir o mundo em fórmulas matemáticas seja algo bem antigo na história do pensamento remontando às antigas tradições pitagóricas, foi com o desenvolvimento do capitalismo e consequentemente da necessidade de se racionalizar a produção que impeliu o desenvolvimento de técnicas e tecnologias visando uma maior eficiência no armazenamento, elaboração e transmissão de dados. O progresso nessa área culminou na década de 1940, na teoria da informação ou

“teoria matemática da comunicação”. De acordo com Ribeiro (2002), essa teoria surgiu da exigência de se aprimorar e potencializar as mensagens buscando reduzir ao máximo todos os elementos prejudiciais no sistema comunicacional. Francisco Carlos Ribeiro (2002, p. 25) expõe ainda que Shannon e Weaver, no trabalho seminal *The Mathematical Theory of Communication,* buscam solucionar três problemas específicos que envolviam a informação. O primeiro de ordem técnica, diz respeito ao rigor, à exatidão da transferência simbólica expresso pela questão “com que precisão podemos transmitir símbolos?”. O segundo, é de tipo semântico, assim pode ser explicitado: “como os símbolos transmitidos exprimem precisamente o significado desejado?”. Por fim, o problema final, de cunho eficiente que pode ser apresentado pela questão: “como, efetivamente, o significado recebido afeta e conduz às reações desejadas?”.

Se a teoria da informação se constituiu a partir da necessidade de transmitir e receber “informações” de forma eficiente e precisa, com o intuito de gerar no receptor o comportamento esperado pelo emissor, devemos averiguar mais atentamente quem é o emissor, qual é a natureza desta informação e que tipo de comportamento se espera do receptor. Embora reconheçam os três níveis da problemática sobre a informação, expressas pelas questões mencionadas denominadas respectivamente por A B e C, Shannon e Weaver se concentram no primeiro, justamente de ordem técnica ou A, alegando que a problemática mais filosófica das outras duas questões B e C dependiam da engenharia que lhes sobrepõe teoricamente, ou seja, primeiro deve-se garantir a eficácia técnica da transmissão das informações para depois teorizar sobre outras questões a ela relacionadas (SHANNON; WEAVER, 1949, p. 6).

Posto que a preocupação dos teóricos da Teoria Matemática da Informação era quantificar a informação visando o aperfeiçoamento e a potencialização dos sistemas de telecomunicações, a adoção de termos oriundos das ciências exatas permitiu conferir à teoria *status* de ciência segundo os preceitos positivistas. Logo, o critério para avaliar a informação deve ser um critério quantitativo “neutro” e “objetivo”. A informação seria tão eficaz na medida que reduzisse a ignorância e as incertezas (RIBEIRO, 2002, p. 34). Nessa lógica, mais informação significa menos propensão ao erro. Mas não se trata em absoluto de qualquer informação, afinal é necessário em algum momento filtrar e organizar os dados recebidos. Como a finalidade da informação é provocar no receptor uma determinada atitude, a informação transmitida será tão mais eficaz na medida em que for útil para atingir determinado objetivo estipulado pelo emissor, quer dizer, o critério é de natureza pragmática. Isso traz profundas implicações pedagógicas, como veremos mais à frente.

O pensar dialético, opostamente à perspectiva positivista, parte do princípio que o mais complexo deve explicar o menos complexo, portanto, não são os meios que devem explicar a natureza da informação tal como vem sendo difundido pelos apologistas da tecnologia, e sim que as relações que os indivíduos estabelecem em sociedade geram a

necessidade maior ou menor da transmissão de informações, impelindo a construção de novos meios de difusão de informação.

Como vimos no capítulo anterior, tudo o que é criado tecnologicamente obedece às exigências sociais para poder ser executado. A informação não é fim em si mesma, portanto a investigação deve proceder no sentido de apreender as múltiplas determinações do desenvolvimento tecnológico contemporâneo neste dilúvio informacional. O Iluminismo saudava o desenvolvimento das estradas que possibilitaria a ampla circulação de ideias e mercadorias, onde o lema fisiocrata do *Laissez-faire, laissez-passer,* é sinônimo da promessa de um mundo melhor, mais solidário em que a cada geração tecnológica é reverdejada, (MATTELART, 1996, p. 17), ou seja, das estradas de ferro às estradas informacionais o princípio liberal do livre fluxo é incentivado pela eterna esperança de que isso converter-se-á num mundo melhor.

Com a progressiva tendência do capital em expandir os mercados, toda uma estrutura se faz obrigatória para que bens e mercadorias possam se deslocar de um lado a outro do planeta na maior velocidade possível, que encontrou na globalização o ápice desses fluxos. Se "produzir é movimentar" de acordo com Stuart Mill (1806-1873), tal norma diz respeito não só ao transporte de bens materiais, mas também a informação, por conseguinte não só as mercadorias físicas como a informação devem fluir sem entraves (MATTELART, 1996, p. 22).

Ainda que encontremos o que os teóricos entendem como "informação", isso está longe de resolver o problema. A comunicação informacional, isto é, mediada por essas novas tecnologias, conferem às teorias apologéticas da "sociedade da informação e do conhecimento", o *status* de religião; afinal, proveniente do latim *religare* (religar), tanto a religião como a comunicação contemporânea têm como missão religar os membros dispersos de comunidades afastadas sobre o auspício de uma mesma "aldeia global" (MATTELART, 1996, p. 39). Dessarte, é nesse contexto "religioso" que encontramos o elo entre a definição de "informação" enquanto conjunto de dados enviados, processados e recebidos pelas TIC e a doutrina fisiocrata do livre fluxo, que encontra na ideia da chamada globalização – cuja tese da sociedade da informação e do conhecimento é um de seus expoentes teóricos mais conhecidos, reimprime e laiciza velhas expectativas de unificar os indivíduos do planeta abreviando as barreiras comunicacionais. Claro está que essa proposição vem no sentido de ocultar o real interesse, que invariavelmente tem origem econômica, que é permitir a livre circulação de capital, que aliás, para poder fluir instantaneamente de um local a outro, também é transformado em informação, ou seja, a doutrina do *Free-flow information* tão estimada entre os neoliberais, significa *free-flow capital.*

O CONHECIMENTO

O conceito de conhecimento não pode prescindir de uma teoria que a sustente. Etimologicamente conhecimento deriva do latim *cognoscere* que significa ato de conhecer. Em português esse termo dá origem a cognoscente, o sujeito que conhece, e também a cognoscível ou o que pode ser conhecido (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 109). Essas duas dimensões, o sujeito e o objeto, constituem os pilares do que se refere ao conhecimento, que correntemente é definido como "o modo pelo qual o sujeito se apropria intelectualmente do objeto" (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 109). Mas conhecimento não se limita apenas ao ato de conhecer compreendido como a relação intrínseca entre sujeito e objeto, mas também ao próprio produto desta ação, acumulado por gerações e que constituem o pilar do que a humanidade vem produzindo em termos culturais.

Cotrim (1993) explica que a teoria do conhecimento é uma "reflexão filosófica com o objetivo de investigar as origens, as possibilidades, os fundamentos, a extensão e o valor do conhecimento" (p. 70). Há muitas formas de categorizar as tendências no campo do conhecimento, como por exemplo a proposta por Johannes Hessen (2003) que divide a teoria do conhecimento em muitas formas possíveis. Uma primeira é a divisão com base na possibilidade de conhecer: dogmatismo, ceticismo, subjetivismo e relativismo, pragmatismo e criticismo. Quanto à origem do conhecimento, podemos distingui-las em racionalismo, empirismo, intelectualismo, apriorismo e posicionamento crítico. E quanto à problemática da essência do conhecimento, em soluções pré-metafísicas (objetivismo e subjetivismo), soluções metafísicas (realismo, idealismo e fenomenalismo) e soluções teológicas (monista-panteísta e dualista-teísta). Podemos ainda diferenciá-la com base no critério de veracidade, afinal de contas a teoria do conhecimento refere-se à verdade como questão central de suas investigações (HESSEN, 2003, p. 22; COTRIM, 1993, p. 69) ou seja, em que medida posso garantir a exatidão do meu objeto de conhecimento? Como faço para distinguir entre um conhecimento verdadeiro e outro, falso?

Embora o intento precípuo da pesquisa não seja o de investigar as mais diferentes concepções de conhecimento, não podemos prescindir deste debate pois a teoria da sociedade da informação e do conhecimento subentende uma determinada concepção do que é o conhecimento e de como o sujeito pode conhecer. É preciso assimilar que a predileção por certa tendência teórico-metodológica possui no plano prático consequências infindáveis no plano social, político e pedagógico, e nos cabe aclarar que visão está subjacente nos discursos contemporâneos da mencionada teoria e seus efeitos. O nosso caminho será o de situar as tendências em grandes paradigmas e compreendê-los como resultado de um dado momento histórico e social.

Ivo Tonet (2013) explica que a questão do conhecimento pode ser entendida de duas formas: gnosiológica ou ontológica. Assim como na questão da informação que necessariamente implica na existência de um emissor e um receptor, o processo do

conhecimento pressupõe sempre um sujeito que conhece e um objeto a ser conhecido. Não existe cognoscente sem cognoscível e vice-versa. Nessa relação sujeito-objeto, a primazia pode ser atribuída ao sujeito, o que caracteriza a vertente gnosiológica, ou ao objeto na vertente ontológica.

A diferenciação entre ambas, todavia, não é uma questão puramente volitiva por parte dos teóricos, o contexto histórico foi decisivo para uma tendência prevalecer sobre a outra. Em linhas gerais, a perspectiva ontológica vigorou do mundo grego passando por toda a Idade Média até aproximadamente 1500. Com o advento da modernidade, cujo giro antropocêntrico colocou o indivíduo como a grande referência estética, ética, política, deslocou-se também a questão do conhecimento do objeto para o sujeito. Essa inversão de perspectiva não é algo que tenha principiado no plano teórico, fruto de meia dúzia de sujeitos pensantes, como Copérnico, Galileu e Descartes, e sim é a expressão de uma nova sociabilidade que vem se impondo na medida que as relações de produção feudais são substituídas pelo capital. Tomado como único método de produzir verdade, a perspectiva moderna ou científica do conhecimento considera qualquer outra perspectiva que questione os modos e a validade de seus pressupostos como ideológica, ou seja, é menosprezada por ser justamente "não científica" (TONET, 2013*,* p. 10). A investigação de ambos paradigmas buscará compreendê-los como um resultado de uma certa configuração sócio-histórica, buscando esclarecer "sua origem, a sua natureza e a função social que cada um deles exerceu e exerce na reprodução do ser social" (TONET, 2013*,* p. 10). Daí é mais fácil perceber que tipo de epistemologia está subentendida quando afirmam a chegada da "sociedade de conhecimento".

No amplo período histórico que abrange os modos de produção escravista e feudal a concepção de conhecimento tinha como centralidade o objeto, desta maneira, o padrão era ontológico. De acordo com Chauí (2003), ontologia é uma palavra grega formada por dois radicais, *on* que em grego corresponde a "ser", e "seres" diz-se *ta onta;* já *logia* tem origem em *lógos,* que por sua vez deriva do verbo *legein*, que se refere a contar, reunir, juntar e calcular. Dessa forma, ontologia é o estudo ou teoria do ser. Segundo a narrativa platônica, Sócrates indagava as pessoas, sobretudo os sofistas, com perguntas buscando a essência das coisas: "O que é tal coisa?". Embora cada diálogo possuísse uma temática diferente: o que é a justiça, a verdade, o belo, o amor, o conhecimento etc., a preocupação "conceitual" de Platão era substancialmente a de apreender a essência do que são as coisas.

No entendimento ontológico, o eixo central do conhecimento é o objeto, cabendo ao sujeito representar idealmente o objeto real, ou seja, "traduzir sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto" (TONET, 2013, p. 14). A problemática específica do método de conhecer implica uma concepção de realidade que lhe é anterior, seja explicitamente manifesta ou não. "A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?" (KOSIK, 2002, p. 35).

Como foi mencionado, o padrão ontológico da questão do conhecimento prevaleceu até aproximadamente o final do século XV. Das origens do escravismo até o fim do feudalismo,[1] os meios de se produzir a riqueza, eram fundamentalmente a terra e os escravos (antiguidade) ou servos (medievo), logo a classe "pensante", detentora da riqueza, não participava de modo decisivo da produção, acarretando uma cisão absoluta entre trabalho manual e intelectual. Essa secessão tem como resultado imediato o baixo desenvolvimento das forças produtivas dado que quem estava envolvido não possuía vontade efetiva de se aumentar o resultado do trabalho.

Enquanto os bens materiais eram fundamentalmente produzidos pelas mãos de escravos ou servos, à classe dominante interessava o refinamento das atividades espirituais, isso explica o porquê da *tékhne*ser vista como atividade menos nobre ou de Aristóteles, que atribuiu à causa eficiente[2] um nível hierarquicamente inferior às outras três. Claro que as concepções de mundo que daí brotam têm caráter cosmológico, cuja estrutura se assenta numa rígida hierarquia entre os seres de maneira geral, e analogamente também entre seres humanos. Não apenas na esfera natural, mas principalmente na esfera social, o mundo não pôde ser compreendido como resultado da atividade dos homens impossibilitando o entendimento histórico e consequentemente a chance de se superar aquela sociabilidade pela ação consciente dos homens; eram pois, subjugados pela ideia de destino.

Uma vez que a ordem cósmica não poderia ser modificada, o conhecimento só poderia ser possível pelo método da contemplação, por isso mesmo o termo *Alétheia* (*ἀλήθεια)* que em grego antigo significa "verdade", é entendido como desvelamento, ou seja, cabe ao homem retirar o véu, atingir a essência (imutável) das coisas diante de um mundo de fenômenos e de transformação constante. À vista disso, como nos mostra Tonet (2013, p. 24-26) o conhecimento produzido não tinha como finalidade o domínio ou transformação da natureza tal como hoje, mas tinha caráter hegemonicamente metafísico e idealista cujo objetivo era de um lado buscar a excelência dos indivíduos, e de outro, o de organizar da melhor maneira a sociedade, quer dizer, um conhecimento de natureza ético-política, que ganha no período medieval um traço fortemente religioso.

Para que esses objetivos fossem atingidos, duas categorias eram imprescindíveis: essência e totalidade. Tanto para os gregos como para os medievais, o mundo percebido pelos sentidos: múltiplo, fenomênico e corruptível, era um problema. Se tudo muda o tempo todo e se manifesta de maneiras diferentes, fica não só impossibilitado o conhecimento

1. Os modos de produção escravista e feudal possuíam inúmeras diferenças no que diz respeito ao trabalho e às relações sociais que dele derivam, todavia, como tratamos da forma de conhecer, nos concentraremos nos pontos em comum.

2. Na teoria das quatro causas (formal, material, eficiente e final), a causa eficiente é o que explica como uma matéria recebeu uma forma a fim de constituir uma essência. A título de exemplo, poderíamos dizer que a causa eficiente da mesa é o marceneiro, o escultor é causa eficiente da estátua tal como o vinicultor é do vinho.

do que é a realidade, como não há algo que confira aquelas sociedades uma ordem, uma unidade. “A existência de uma essência – imutável – que conferisse unidade e permanência ao mundo e, desse modo, também permitisse fundamentar um conhecimento sólido era uma exigência inescapável” (TONET, 2013, p. 26). Por isso mesmo, o conjunto de questões sobre o conhecimento não era problema fulcral; a questão capital neste paradigma é o ser, de forma que a gnosiologia estava subordinada à ontologia, dado que esta última era logicamente anterior que a primeira (REALE *apud* TONET, p. 27).

Conhecer, nesse entendimento, é romper o véu empírico e encontrar a essência das coisas. A alegoria da Caverna de Platão (2010) ilustra muito bem isso. Quem se guia pelas aparências não consegue superar a *doxa* ou senso comum. É preciso ir além, alcançar através da razão a essência das coisas, assimilando a ideia do objeto na condição de ser total, integral, universal e completo. A mera agregação das partes não compõe um todo, pois o todo precede as partes e é maior do que elas. A totalidade, outra condição indispensável para o conhecimento, assevera que o todo é mais do que a soma das partes, é também a relação que se estabelece entre elas.

Mencionamos de maneira muito breve que a modernidade se caracterizou pela radical inversão da relação sujeito-objeto. Se antes tínhamos o predomínio do objeto, temos no advento desta nova sociabilidade regida pelo capital, a centralidade no sujeito. Mas ao contrário do que nos é ensinado na escola, essa mudança de mentalidade não é fruto exclusivo do desenvolvimento “natural” do espírito humano, que encontra em indivíduos singulares a oportunidade de vir a se realizar. As ideias têm base material, portanto não é compreendendo as ideias que compreenderemos o mundo, pelo contrário, é entendendo como se dá a mecânica da produção da riqueza que se entende, verdadeiramente, as ideias que dela decorrem.

Quando a produção feudal consegue, após muitos séculos, produzir um determinado excedente, isso traz novas necessidades e possibilidades anteriormente inconcebíveis. O comércio é reavivado e uma nova forma de produzir riqueza é gestada. Ao contrário das formas pregressas, a nova sociabilidade é extremamente dinâmica, pois assume a forma de capital. O eixo basilar dessa nova forma de organização é a compra e venda de força de trabalho e para isso se tornar viável, é imperioso que os indivíduos sejam ativos e gozem de algum grau de liberdade decisória, afinal, se o que sobrou do indivíduo trabalhador é sua força de trabalho, este deve ser “livre” para negociá-la.

Outro resultado desse processo é que a natureza da riqueza produzida se modifica; a finalidade a que se destina deixa de ser o uso propriamente dito e se converte em potencial fonte de lucro independente da necessidade que se tenha do objeto produzido. A produção passa a visar somente o acúmulo de capital. Resumindo, o valor de algo não está mais em seu uso, e sim na troca, sendo o exemplo por excelência o próprio dinheiro que é puro valor de troca. Assim sendo, o mercado assume a regência das relações de produção

e distribuição da riqueza frente ao estado absolutista, o que propicia transformações estruturais no sentido de assegurar aos indivíduos a liberdade necessária para que o próprio mecanismo não seja prejudicado. Ivo Tonet (2013, p. 31) esclarece a mudança de perspectiva e sobre a ideia de liberdade que dela brota:

> Os indivíduos devem poder estar livres para buscar tais satisfação dos seus interesses particulares. Suas qualidades pessoais e seu esforço deveriam ser as únicas condições para alcançar esse objetivo. Cada um deles, guiado pela luz da razão, da qual é possuidor desde o nascimento, orientará as suas atividades no sentido de satisfizer os seus interesses. Vê-se, por aí, que não se trata de uma forma abstrata e universal de liberdade, mas de uma forma muito concreta: a liberdade face às ingerências do Estado feudal no novo processo de produção, com todas as consequências que ele acarreta e a liberdade de cada indivíduo singular, como mônada isolada, para buscar a satisfação dos seus interesses (TONET, 2013, p. 31).

Obviamente essa passagem de um paradigma a outro não se deu sem conflito. Em virtude de que é imperioso ao capitalismo que o interesse particular se converta no sustentáculo do novo conjunto de relações sociais, a relação entre o ser individual e o genérico muda radicalmente. Se nas sociedades predecessoras o pertencimento a determinada comunidade dava significado à vida do indivíduo – vide por exemplo que as pessoas eram conhecidas pelo nome e pelo lugar de origem, ex: Parmênides de Eleia, Heráclito de Éfeso, Sócrates de Atenas, Agostinho de Hipona, Jesus de Nazaré etc. –, no novo modelo, os interesses particulares superpõem-se aos coletivos, "o interesse comum está subsumido ao interesse individual" (TONET, 2013, p. 33).

Essa profunda transformação que perpassou as mais diferentes esferas da vida social, jogou o indivíduo como o centro das relações. Esse "giro antropocêntrico" também alterou a forma e o entendimento sobre o que é o conhecimento. A necessidade crescente de dominar a natureza traduziu-se rapidamente em uma nova forma de ver a própria relação com a natureza. Se antes cabia ao homem contemplá-la para compreender sua função na imutável ordem universal, nessa nova sociabilidade os homens encetam para uma perspectiva ativa, pois percebem-se como criadores e organizadores da própria história. Assim altera-se o objetivo e o método do conhecimento, "ao contrário do caráter contemplativo e ético/político ou religioso do conhecimento grego-medieval tinha, agora, um caráter eminentemente ativo e prático" (TONET, 2013, p. 36). O conhecimento para ser válido deve ser útil, ou seja, somente a investigação que tenha como intento o domínio da natureza, ampliando o poderio do homem, goza de legitimidade científica. Isso só foi possível, pois diversamente das formas pregressas, no capitalismo a classe "intelectual" participa decisivamente controlando o processo produtivo, embora efetivamente não trabalhe, não produza riqueza.

Comentamos que a principal característica desse paradigma de conhecimento é

a centralidade da subjetividade, cujo *cogito*[3] cartesiano é uma espécie de marco inicial. Nessa inversão operada pela modernidade, o sujeito passa a ser o polo mais importante do conhecimento. Isso posto, é o indivíduo singular, nesse entendimento, que constrói o conhecimento. Partindo da premissa que o "indivíduo precede ontologicamente a sociedade" (TONET, 2013*,* p. 45), o pensamento moderno tem no indivíduo uma espécie de átomo social, ou seja, a sociedade é entendida como um coletivo de indivíduos cujas características essenciais (racionalidade, egoísmo e liberdade) precedem o contato com outros indivíduos.

Na antiguidade e no feudalismo, a relação sujeito-objeto tendia para o objeto, de modo que o sujeito conhecia o objeto na medida que se desvelasse o que o objeto realmente é, para além da simples percepção sensorial. Na perspectiva moderna, o que acontece é rigorosamente o contrário. A inversão do polo predominante do objeto para o sujeito implica que estamos impossibilitados de apreender o que o objeto é em si. A perspectiva do conhecimento muda, de ontológica para gnosiológica, pois se somos incapazes de conhecer a coisa em si, o que nos resta é a percepção que temos da coisa, tal como esclareceu Kant na crítica razão pura.

Por conseguinte, independente da filiação a qualquer uma das vertentes epistemológicas modernas, o que vai conferir justamente alguma precisão, autenticidade e sobretudo efetividade ao conhecimento é a verificação empírica. Tonet (2013, p. 45) explica que o método científico moderno, assim pode ser resumido: primeiro, elabora-se uma hipótese. Depois, colhe-se dados empíricos, sistematizando-os. Por fim, da análise de processo concebe-se uma teoria, uma construção subjetiva, cuja autenticidade só poderá ser medida pela coerência e consistência discursiva. É notório, em vista disso, que o método é mais importante que o conteúdo, pois é ele que confere grau de veracidade ao conhecimento.[4]Em virtude do formalismo típico dessa cientificidade exige-se uma pretensa neutralidade do conhecimento. É expressamente vedado ao pesquisador posicionar-se de modo radicalmente crítico a essa forma de produzir conhecimento sob a acusação de produzir especulações metafísicas, ideológicas ou teológicas, que justamente por não serem científicas são menosprezadas e depreciadas. Disso decorre um equívoco comum a vários pensadores, sobretudo os de tradição positivista, que é o de confundir neutralidade com objetividade. Afirmam os mesmos que só há possibilidade de ser objetivo sendo neutro e vice-versa. Objetividade pertence ao campo gnosiológico enquanto neutralidade pertence ao campo político. Acontece que não é possível descer à raiz dos problemas sociais mantendo-se "neutro", não significando, porém, que não possamos ser objetivos

3. *Cogito ergo sum.* Cogito logo sou, também traduzido por penso logo existo. Se de tudo posso duvidar, há algo em que não cabe dúvidas, o fato de eu pensar na própria dúvida. Portanto, a certeza está no indivíduo.

4. A perspectiva gnosiológica da problemática do conhecimento, que tem na sensorialidade, portanto na subjetividade o critério de validação, atesta para o fato que o indivíduo **constrói** o saber diferente da ação de desvelar, própria dos modelos anteriores. Isso trará, mais tarde, profundas implicações pedagógicas, como abordaremos no 3º capítulo.

em nossa análise.

Como vimos, o entendimento moderno admite que o indivíduo precede à sociedade. Se o egoísmo do indivíduo é anterior à sua relação com outros indivíduos, ou seja, se esta característica lhe é da essência, portanto, não pode ser modificada sob a influência de circunstâncias históricas; a sociedade capitalista não pode ser superada, pois qualquer perspectiva igualitária consistiria numa tentativa de anular uma característica que é inerente a todos os seres humanos, logo, irremediavelmente totalitária. São diversas as implicações dessa concepção sobre a questão do conhecimento.

> Se o sujeito do conhecimento é o indivíduo singular (eliminada a mediação das classes sociais); se a sociedade é o resultado das relações entre indivíduos que a precedem ontologicamente; se a sociedade moderna é a forma mais adequada de sociabilidade humana, então é inteiramente coerente afirmar que a produção do conhecimento deve ter como objetivo o bem de toda a sociedade e não de qualquer grupo em particular. Daí porque o cientista deve envidar todos os esforços para impedir que outros interesses que não a pura e desinteressada e neutra busca da verdade interfiram na produção do conhecimento científico (TONET, 2013, p. 47).

Da mesma forma que a informação não é fim em si mesma, de igual maneira ocorre com o conhecimento. O conhecimento é sempre o conhecimento de algo, logo, numa sociedade burguesa, ele está subsumido à própria lógica do capital. Essa ideia de um sujeito que faz ciência de modo desprendido, imparcial, quase uma alma altruísta que visa solucionar os problemas da humanidade com suas invenções à *la* professor Pardal,[5] ainda que pueril, é infelizmente ainda muito corrente dada a imposição do próprio método científico, tal como já exposto. Só goza de prestígio científico o conhecimento que visa potencializar o domínio da natureza a fim de convertê-lo em lucro para alguém[6] ou utilizado a fim de "aperfeiçoar" a sociabilidade existente, porém nunca romper com ela. Dessarte, a cientificidade moderna não paira acima do bem e do mal, pois o conhecimento e principalmente seu método, devem ser entendidos no bojo do processo histórico e social no qual estão inseridos, e identificados que papel cumprem na reprodução da própria sociedade.

O CRITÉRIO PRAGMÁTICO

Como vimos, a informação e o conhecimento não são fim em si próprios, obedecem a exigências históricas, portanto têm origem, natureza e função social muito precisas. Se hoje

5. Personagem da Walt Disney criado em 1954 por Carl Barks.

6. Um exemplo muito claro de que a ciência não está além do capital é o próprio discurso de um dos maiores capitalistas do mundo, Bill Gates, que em conferência declarou que "Nossas prioridades são inclinadas pelos imperativos do mercado", e que "A vacina contra a malária é a maior necessidade. Mas quase não tem financiamento. Mas se você está trabalhando com a calvície masculina ou outras coisas você pode conseguir mais recursos para pesquisa por causa da voz que tem no mercado, mais que algo como a malária". Disponível em:https://tecnologia.terra.com.br/negocios-e-ti/bill-gates-capitalismo-significa-pesquisar-mais-a-calvicie-que-malaria,0be9ff9bc9c6d310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html. Acesso em: 01 jan. 2017.

a informação é tão abundante, de tal sorte que Pierre Levy no seu livro *Cibercultura* (2010) denomina este processo de "dilúvio" informacional, é necessário em algum momento filtrar e organizar essas informações ou o que os teóricos da teoria matemática da comunicação chamam de eliminar o "ruído".

Segundo a ótica monadista própria da sociabilidade burguesa, que vê no indivíduo o núcleo medular das suas relações, o próprio sujeito deve buscar selecionar as informações de acordo com seus próprios interesses. Evangelista (2002), nos diz que quando "a representação simbólica do real ocupa o lugar da chamada realidade objetiva" (EVANGELISTA, 2002, p. 25), lugar-comum nas perspectivas gnosiológicas, isso se traduz numa demasiada preocupação com a linguagem, cuja cisão total entre significante e significado legitima qualquer discurso como válido, afinal está acima da verdade ou do erro. Como nessa perspectiva o discurso constitui o sujeito (EVANGELISTA, 2002, p. 26), o elemento distintivo e conflitivo entre os indivíduos, não é o pertencimento a classes sociais antagônicas derivadas da divisão social do trabalho, e sim a vinculação em determinadas "matrizes discursivas" que constituem os "novos sujeitos sociais".

Quando o sujeito singular é o parâmetro do que quer que seja, não há como dizer que algo é verdadeiro ou falso em si, e sim que algo é mais ou menos bom na medida que lhe for útil. Dessarte, o crescente ceticismo em relação à possibilidade de conhecer, que encontra no chamado pós-modernismo o seu apogeu,[7] só poderá desaguar no pragmatismo.

> Os pragmatistas – tanto os clássicos como os 'neo' – não creem que exista uma maneira na qual as coisas realmente são. Por isso querem substituir a distinção aparência-realidade por uma distinção entre as descrições menos úteis e mais úteis do mundo e de nós mesmos. Quando se formula a pergunta 'úteis para quê?' não têm nada a responder, exceto 'úteis para criar um futuro melhor'. Quando se lhes pergunta 'melhor segundo qual critério?' não têm uma resposta detalhada, tal como os primeiros mamíferos não puderam especificar em quais aspectos eram melhores que os moribundos dinossauros. Os pragmatistas somente podem dizer algo vago como isto: 'melhor no sentido que consideramos bom e menos aquilo que consideramos mau'. Quando lhes pergunta 'exatamente o que consideram bom?', os pragmatistas somente podem dizer com Whitman 'a variedade e a liberdade', ou com Dewey 'o crescimento' [growth] (RORTY apud DUARTE, 2011, p. 322).

A própria noção de inteligência em autores seminais da teoria da informação como Shannon e Turing, ilustra bem a vinculação ao pragmatismo. Inteligência, nesse viés, tem a ver com a capacidade de resolução de problemas. Diante disso, é muito natural concluir que algumas máquinas também pensam, pois são programadas justamente com este fim. Decorre disso o pensamento ingênuo da supremacia das máquinas sobre os indivíduos, dado que algumas possuem capacidades extraordinárias de processamento de dados,

---

7. A exemplo disto convém citar que a palavra "pós-verdade" foi eleita pelo dicionário Oxford, a palavra do ano de 2016. Fonte: http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/31/por-que-pos-verdade-foi-a-palavra-do-ano-e--o-que-ela-diz-sobre-2016.htm. Acesso em: 02 jan. 2017.

ignorando que a *ultima ratio* da cibernética é o homem, não a máquina (PINTO, 2013b, p. 25) como já abordamos no primeiro capítulo.

Para o pragmatismo, a escala valorativa é proporcional à utilidade daquela informação ou conhecimento. Ninguém melhor para exemplificar isso do que William James, um dos pais do pragmatismo. James (2005) propõe que não discutamos sobre a existência de Deus, se ele existe ou não, isso se tornaria uma infindável discussão metafísica; deveríamos apenas avaliar se essa ideia de Deus é útil, e se ela for útil, esse pensamento é válido. No entanto, a utilidade de uma teoria sempre obedece a critérios políticos. Não é coincidência que o pragmatismo tenha sido sistematizado justamente num contexto histórico da consolidação da burguesia, final do século XIX. Como afirmou o próprio Bell (1977), considerado um dos pais da sociedade da informação/conhecimento, "um esquema conceitual não é verdadeiro nem falso, mas apenas útil ou não" (p. 22).

Isso posto, percebemos o encadeamento lógico das proposições sociológicas contemporâneas. Ora, se somos impossibilitados de conhecer o que algo é em si mesmo (ceticismo) só nos restando a dizer como o objeto se nos apresenta (empirismo), o critério de validação não pode ser outro senão o próprio sujeito singular (individualismo). Esse parâmetro de escolha frente a incomensurável massa de informação não se dá no sentido de superar a aparência encontrando o conhecimento verdadeiro, mas sim, pelo que lhe for mais útil (pragmatismo), referendando assim a liberdade de escolha (liberalismo) e a desigualdade, entendidas como positivas e necessárias (travestidas de diversidade cultural).

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Albert Camus (1913-1960), nobel de literatura, dizia que "dar nome errado às coisas torna o mundo mais infeliz". A sociedade da informação e/ou do conhecimento é uma expressão que se tornou amplamente popular no último quartel do século XX e no início deste novo século, e que tem como escopo traduzir as amplas transformações ocorridas em todas as esferas de atuação humana, alegando que vivemos num novo modelo societário que tem como base material e simbólica o binômio que lhe batiza. O termo carrega um otimismo intrínseco, afinal quem não quer viver numa sociedade onde a informação e o conhecimento sejam plenamente socializados? O que de fato ocorre, é que essa ideia, embora soe aos ouvidos incautos como o "melhor dos mundos possíveis", oculta sob auspícios progressistas sua tese conservadora: se o fundamento dessa nova socialidade é a informação ou o conhecimento, a desigualdade entre os indivíduos é essencialmente uma desigualdade de acesso a esses bens. Nessa perspectiva, a falta de informação não é efeito da desigualdade social e econômica, mas sua causa.

Qualquer leitura que se preste ao mínimo de criticidade perceberá a armadilha

ideológica embutida nesse raciocínio. Tomemos a questão da fome como exemplo. Dar um *laptop* com acesso a internet para aquelas “tristes figuras”, como aquelas registradas pelas lentes de Kevin Carter[8] ou descritas por Caparrós (2016), em nada resolveriam o problema imediato desses indivíduos, que é de natureza biológica. Se vivêssemos num período histórico mais esclarecido, como aspirava Kant[9], uma teoria que propusesse resolver as mazelas sociais distribuindo aparatos tecnológicos de acesso a informação soaria um ultraje. Hoje, infelizmente, proposições como essa, relativas à sociedade da informação e/ou do conhecimento, ganharam a simpatia do *hommo academicus* e de organismos multilaterais como a Unesco, por propor uma solução “não radical” ou estrutural para os problemas de natureza social, e sim uma resposta “ajustada” aos interesses da sociedade de mercado.

Aliás, a teoria da sociedade da informação e do conhecimento não só se mostra compatível com o ideário neoliberal, mas também é parte importante de seu arsenal ideológico, como evidenciaremos adiante. Diante do que foi colocado, retomemos um mote de Espinosa “Nem rir, nem chorar, mas compreender”.[10] Somente a assimilação pela via dialética das transformações econômicas, tecnológicas, sociais e culturais das últimas décadas nos permitirá romper com o fetiche dessas elucubrações teóricas resgatando sua concretude histórica. O que queremos dizer é que a fim de transformar a realidade concreta, uma exigência se evidencia: “o entendimento das forças reais que movem o processo” (JAMESON, 2001, p. 8).

Nos mais diferentes autores que defendem a ideia de que vivemos numa sociedade e/ou do conhecimento, é possível encontrar um núcleo teórico comum a todas elas. Antecipadamente devemos esclarecer que embora exista uma diferença temporal, visto que as primeiras elaborações datam da década de 1960, há premissas em comum, ainda que elas não sejam explícitas. Outra ressalva vem do fato de que todos argumentos guardam entre si íntima ligação, portanto ao apreciar separadamente os pontos da teoria, precisaremos por vezes repetir o que já foi dito ou antecipar alguma reflexão que encontrará mais tarde sua conclusão.

PÓS-INDUSTRIALISMO, UMA SOCIEDADE BASEADA EM SERVIÇOS

O primeiro ponto em comum que convém assinalar aqui é o de que as proposições partem de que vivemos numa sociedade pós-industrial. Toda a história humana é assim dividida: período pré-industrial, cuja centralidade está na terra, período industrial, cujo cerne

---

8. Kevin Carter foi um fotojornalista sul-africano que ganhou um Prêmio Pulitzer por uma fotografia que retrata a fome no Sudão em 1993. Ele cometeu suicídio aos 33 anos de idade.

9. Relativo ao texto “O que é o Iluminismo?” em que Kant atesta para o fato de que à sua época, ainda não era um momento plenamente esclarecido, mas que o desenvolvimento racional progressivamente tendia a isso.

10. Essa conhecida frase não está contida nas obras mais famosas do filósofo luso-holandês, e sim na carta XXX, a Oldenburg que data do ano de 1665.

é a indústria e por fim, o período pós-industrial, cujo elemento capital é a informação ou o conhecimento. Essa divisão levaria em consideração a produção e o tipo de conhecimento utilizado (BELL, 1977, p. 25).

Como o trabalho não é a categoria fundante do ser social para os autores a seguir citados, as sociedades historicamente não se distinguem pelos modos de produção da riqueza material, mas pelo desenvolvimento tecnológico fruto do avanço do espírito humano. Sendo assim, nada mais óbvio do que concluir que tanto os EUA como a antiga URSS eram duas expressões distintas de um mesmo tipo social, o industrial[11] (BELL, 1977, p. 25; TOFFLER, 1983; CASTELLS, 2011, p. 254). Daniel Bell (*op. cit.,* p. 136) explica essa diferença alegando que no entendimento marxiano, modo de produção diz respeito às relações sociais de produção mais as forças produtivas (técnicas), propondo que capitalismo/socialismo se restringe às relações sociais enquanto o termo industrial qualifica o estágio da técnica. Castells (*op. cit.*, p. 254) embora afirme a existência do modo de produção (trabalho) e do modo de desenvolvimento (forças produtivas) desenvolve sua teoria concentrando-se no segundo. Isso demonstra de maneira incontendível que a categoria fundante da sociabilidade no entender dos autores é a técnica, e que esta opção traz uma gama de outras consequências e equívocos teóricos.

O pressuposto que a história humana se desenvolveria em estágios subsequentes têm claramente afiliação positivista, um reavivamento da lei dos três estados de Comte. Augusto Comte (2007, Cap. I) defendia que a evolução total da humanidade, tanto em nível individual como coletivo, passava inevitavelmente por "três estados teóricos" (p. 15): primeiro teológico, depois metafísico e por último, o positivo. De acordo com Tomazi (1993, p. 5), Comte preconiza uma remodelação da sociedade que principiaria por uma reforma intelectual dos indivíduos que a compõe, ou seja, mudando a forma de pensar alterar-se-ia as instituições sociais constituintes. Muito inspirado pelo avanço das ciências naturais, Comte almeja trazer para o entendimento da sociedade a precisão e o prestígio dessas novas ciências, semelhando não só o método de investigação, mas a própria concepção da sociedade como um organismo.

Além do organicismo, a perspectiva positivista é essencialmente evolucionista. Para o autor, o auge do progresso humano é a sociedade industrial europeia, portanto consistia de uma missão civilizadora aniquilar completamente as formas consideradas mais atrasadas, instituindo o novo modelo (COSTA, 1987, p. 44-45). Qualquer conflito ou contestação é visto como algo substancialmente negativo, por ferir a "ordem" e impedir o "progresso". Benoit (2002, p. 35-36) aponta que num ensaio de juventude com coautoria de Saint-Simon,[12] intitulado *A indústria*, Comte defende que uma nova forma de produção da

---

11. A ideia de que socialismo e capitalismo são duas espécies diferentes de sociedade industrial tem origem nos trabalhos do pensador francês Raymond Aron (1905-1983), fato este assegurado pelo próprio Bell.

12. Claude-Henri de Rouvroy, o conde de Saint-Simon (1760-1825) foi um filósofo e economista francês, considerado um dos socialistas utópicos. Augusto Comte, foi seu secretário particular e posteriormente ao ensaio da qual menciona-

riqueza material, a indústria, teria revolucionado toda a organização societária, obtendo a riqueza de modo pacífico dado que no passado isso se dava através de conflitos bélicos. Nesse viés, a indústria seria sinônimo de sociedade (BENOIT, 2002, p. 37) e um pacto entre as classes industriais (envolvidas na produção industrial) oportunizaria o progresso generalizado, tornando o mundo melhor.

Claro que o desenvolvimento industrial não tardou em potencializar os conflitos sociais em vez de saná-los. Longe de se tornar o melhor dos mundos possíveis, as mazelas trazidas pela nova etapa do capitalismo trouxeram uma profunda desigualdade entre indivíduos e nações que inexoravelmente culminou em violentos embates. A promessa de liberdade, igualdade e fraternidade universais não encontram na prática da sociabilidade burguesa sua validação.

Para revalidar a esperança de que a sociedade de mercado posse resolver as contradições sociais (como se não tivessem origem nela mesma), era necessário dar por superado o estágio industrial e por conseguinte as concepções teóricas que a criticavam em sua integralidade, tal como o marxismo. Da mesma forma que o processo de industrialização transformou toda a sociedade anterior a ela – fundamentalmente agrária, estática, tradicional, que dependia da quantidade de força de trabalho para aumentar a riqueza conseguida através da extração de matérias-primas da natureza – em uma sociedade industrial, dinâmica, organizada axialmente pela produção de bens materiais e pela maquinaria (BELL, 1977, p. 10), o mesmo aconteceria no último quartel do século XX, uma mudança qualitativa na sociabilidade.

A passagem para essa nova configuração social seria marcada pela predominância do setor de serviços em relação às atividades industriais. Essa é a tese medular desses teóricos e dela deriva todas as outras. A constatação de Bell e de outros autores posteriores é a de que a maior parte da força de trabalho já não está mais na indústria, e sim no setor de serviços, do mesmo modo que no advento da industrialização a maioria dos trabalhadores não estavam mais nos campos. Nos índices apresentados n´*O advento da sociedade pós-industrial*, Bell (1977) mostra que do pós-guerra até 1968 (data da análise), os empregos na indústria estadunidense aumentaram numa escala muito inferior à dos serviços, que cresceu aproximadamente 60%, contra um aumento abaixo dos 10% dos primeiros. O autor data o ano de 1956 como o ano em que o número de trabalhadores em escritório supera em número os trabalhadores nas fábricas nos Estados Unidos. Assim sendo, as previsões eram que isso se tornasse uma constante e que a cada ano o número de trabalhadores em serviços viesse a aumentar.

O esquematismo positivista de Daniel Bell e a metodologia empirista adotada não só por ele, mas por outros autores entre eles Toffler (1980) e Castells (2011), resulta

---

mos, rompe com Saint-Simon negando as conclusões socialistas presentes no texto, mas continua a manter a centralidade do modelo industrial nos seus escritos posteriores ainda que pela defesa da sociedade burguesa.

numa análise que não transcende os próprios dados, pelo contrário, o próprio dado "cru" é o critério de validação científica. Dado que para os empiristas o concreto é o imediato, conservam-se no nível fenomênico da realidade, ignoram que os próprios dados, num ângulo mais amplo de análise, adquirem sentido completamente distinto à imediaticidade a que eles se apresentam. Os dados não possuem existência apartada de suas mediações histórico-estruturais, e se prescindimos de compreender essas mediações, os dados mais omitem que revelam.

Feitas as necessárias considerações metodológicas, voltemos à questão do advento de uma sociedade baseada em serviços. Bertero (2005) esclarece que a distinção entre produção de bens e serviços, embora útil estatisticamente, na realidade intrinca o problema, dado que à proporção que se alarga a divisão social do trabalho, a discriminação entre elas tende à extinção. Segue o autor:

> Os serviços são progressivamente orientados para troca. São, mais e mais, prestados sob a forma de mercadorias, por meio de empresas, cujos trabalhadores são, no geral, assalariados. Ora, uma coisa é um serviço; outra, inteiramente diversa, é uma empresa que presta serviços. Aqui, ele, serviço, é um valor de troca; lá, é apenas um valor de uso. Naquele caso, independentemente da imaterialidade do seu produto, ele é produtivo; neste último caso, não o é, simplesmente porque não gera mais-valia (BERTERO, 2005, p. 4).

Consideremos como exemplo de prestador de serviço, o professor. Imaginemos três professores, o primeiro trabalha na rede pública de ensino, o segundo na rede privada, e o terceiro leciona aulas particulares num espaço onde aluga. Na rede particular de ensino, o professor é um proletário, pago com capital a quem valoriza; quando leciona aulas particulares, o professor é pago com renda não com capital e converte-se num pequeno capitalista ou proletário de si mesmo; e por fim, quando leciona na rede pública é assalariado, mas não é proletário, é apenas um funcionário público. O que queremos dizer com nosso exemplo é que não é a profissão ou ocupação que define a situação social dos indivíduos; são as relações de trabalho (BERTERO, 2005, p. 5), ao contrário do que postula Bell.

Para Marx, o pertencimento do indivíduo a uma determinada classe está diretamente vinculado ao lugar que o mesmo ocupa nas relações sociais de produção e não no tipo de trabalho que ele realiza ou nos seus rendimentos. Se as relações sociais são alicerçadas na propriedade privada, é justamente a forma com que se vinculam a propriedade que a caracterizam. Assim sendo, no entendimento marxiano, a relação de classe é uma relação de propriedade e é justamente isso que as teorias pós-industrialistas querem adversar. Não é à toa que chamam a questão da propriedade de "velha ideologia", "ficção legal", "obsessão da esquerda" (TOFFLER, 1983, p. 111) etc. Claro que os autores não podem simplesmente retirar a questão da propriedade sem colocar nada no lugar, mas para isso

têm que dar por encerrada a etapa do capitalismo "industrial": "Na sociedade capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada, e na sociedade pós-industrial é a centralidade do conhecimento teórico" (BELL, 1977, p. 136).

Mesmo que houver proporcionalmente menos pessoas trabalhando nas fábricas nos dias que correm, devemos levar em consideração que tanto a agricultura como os serviços, adquiriram configuração industrial, cujos produtos são mercadorias. O que aumenta devido às inovações tecnológicas não são os serviços autônomos, e sim o aumento no número de pessoas que prestam serviços por meio de empresas. Portanto, sua dinâmica continua fundada na acumulação de capital, por intermédio da expropriação de mais-valia, ou seja, não só continua capitalista como se revela industrial em sua plenitude.

Contrariando os postulados da *Sociedade pós-capitalista* de Peter Drucker (1993) para quem "Marx era um falso profeta" (p. 13) justamente porque dizia que a propriedade iria se concentrar de modo progressivo,[13] a mão de obra não desapareceu como fator de produção (p. 43) ao invés disto generalizou-se. Segundo Bertero (2005), a concorrência hoje é monopólica, ficando a chamada livre concorrência restrita a atividades menos rentáveis mas ainda sim a tendência é que as mais diferentes formas de trabalho, no campo ou na cidade, material ou imaterial, sejam subsumidas na lógica do capital.

Bertero pontua ainda que:

> (...) os prestadores de serviços têm, não raro, sua produção conectada à produção social, da qual formam um ramo ou setor. Os serviços não possuem uma lógica própria. A sua lógica é a mesma da sociedade global, que os inclui. Lógica esta que se universaliza, com a expansão capitalista, abarcando-os. Instala neles a sua maneira de produzir, há algum tempo predominantemente industrializada. Logo, eles formam, desse modo, uma unidade com a indústria propriamente dita e com a agropecuária, igualmente industrializada (BERTERO, 2005, p. 9).

A dificuldade de entendimento provém de que no entender dos teóricos da sociedade da informação/conhecimento e de boa parte da teoria social moderna que não opera com a categoria dialética da totalidade, os mais diversos setores sociais seriam em grande medida autônomos, agiriam cada um de acordo com uma lógica própria e se relacionariam de forma vertical. Assim sendo, não há determinação que lhe seja exterior, da mesma forma que não há um princípio, um elemento estrutural que lhes dê coesão.

Não se pode entender verdadeiramente um fenômeno social, sem inseri-lo num quadro mais amplo a fim de apreender as suas múltiplas determinações. É por isso que frequentemente encontramos nas produções teóricas dos defensores da sociedade informacional o entendimento de que a cultura é um campo soberano, autônomo frente a

13. 62 pessoas concentram hoje metade da riqueza mundial. Ou seja, 62 x 7000000000. Disponível em: http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/01/quem-sao-as-62-pessoas-cuja-riqueza-equivale-a-de-metade-do-mundo.html. Acesso em: 05 jan. 2017 às 9:23.

determinações e condicionamentos de outras estruturas sociais. Desse modo, bastaria que mudássemos a forma de pensar, que as discrepâncias seriam amenizadas e seus efeitos deletérios sanados.

Ora, se os indivíduos gozam de liberdade deliberativa absoluta é muito natural que a solução para problemas sociais encontre em premissas éticas a sua resolução. Disso derivam uma série de iniciativas, tidas como progressistas, a exemplo de se ensinar "empreendedorismo e ética" nas escolas[14] ou trazer intelectuais a fim de palestrar sobre ética no mundo corporativo. Dessarte, assuntos como cidadania, diversidade e sustentabilidade ganham a predileção justamente por tentar dar uma resposta compatível com essa sociabilidade.

Em virtude do que dissemos, uma categoria postergada não só pela teoria que criticamos, mas pela maior parte da discussão social hoje é a exploração. Fala-se por exemplo, na opressão de minorias étnicas, da mulher e da homofobia; entendidas como expressões puramente ideais, podendo ser combatidas através de um processo de conscientização, que não exigiria uma ruptura com o modelo societário vigente. Ainda que esse argumento sobre a opressão seja um engodo, pois também ela encontra suas determinações na materialidade do mundo social, com a categoria de "exploração" eles não poderiam fazer o mesmo, pois não poderiam diminuir a exploração dos indivíduos com ações de apelo moral, já que estão fundamentadas numa relação que têm no centro a questão da propriedade.

Ao demover no pós-industrialismo a questão da propriedade para o conhecimento, eles procuram proscrever a exploração, elidindo a teoria do valor-trabalho, pedra no sapato de todos os apologistas do sistema do capital. Não seria mais o trabalho que geraria valor, e sim o conhecimento (BERTERO, 2005, p. 17). Toffler (1983, p. 32) diz "Marx, por exemplo, falou da teoria do valor do trabalho. Seria útil elaborar uma teoria do valor da informação". Grosso modo, podemos dizer que é a teoria do valor-trabalho que confirma a existência da exploração e da acumulação capitalista enquanto "valor que se valoriza" (MARX, p. 781).

> Quanto ao valor, vale dizer que, além de definir a sociabilidade capitalista, ele preside a troca, e a sua própria valorização. Se, no momento, tem dificuldades para valorizar-se, não é por ter perdido a eficácia ou por ter sido substituído pelo conhecimento, consoante querem os teóricos da sociedade da informação (...). E sim porque a sociedade está em crise. Embora em crise não acabou. Não deu lugar a outra sociedade, seja esta pós-industrial ou de informação. Ao revés. A crise ratifica a sua existência capitalista, decorrente que é da queda da taxa de lucro – prova inconteste da teoria do valor que, por sua vez, prova a existência do capital, esse sujeito automático que se valoriza seguidamente (BERTERO, 2005, p. 19).

Em suma, a sociedade pós-industrial segundo seus defensores seria uma sociedade

14. Disciplina que compõe o quadro do Ensino Fundamental no Sistema Pitágoras de Ensino.

da informação/conhecimento e não da produção, em que a contradição fundamental não seria entre capital e trabalho (fundada na propriedade), e sim entre um grupo detentor de conhecimento e quem não os têm. Dessa forma, aconselham aos indivíduos, instituições e nações a tomarem as medidas cabíveis para enfrentarem esta nova “onda” (TOFFLER, 1980) ou modelo societário que vem se impondo. Retirando dos indivíduos o protagonismo desse processo, resta aos homens se adaptarem às modificações “orgânicas” do corpo social.

SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO COMO “FIM DA HISTÓRIA”

Como já foi dito, se quisermos assimilar uma teoria em toda a sua plenitude é importante saber a origem, a natureza e a função social que ela desempenha. Sabemos que as elaborações teóricas relacionadas ao nosso tema começaram a surgir de modo incipiente na década de 1950, com as reflexões sobre o avanço técnico, e sobre a possibilidade de as fábricas virem a operar sem trabalhadores, numa espécie de “fim do trabalho” *ante-diem.* Uma obra referencial é o livro de Hannah Arendt (1981), *A condição humana.* Mas a tese só começou a tomar forma nos anos 1960, à esquerda do espectro ideopolítico, cujo maior nome é Alain Touraine, e à direita com Daniel Bell, endossadas pelos dados empíricos do advento de uma era pós-industrial recolhidos à época que este presidia a Comissão Para os Anos 2000. Desde então, nenhum argumento radicalmente novo foi apresentado ao debate, apenas vem sendo reeditado a cada década, tendo alguns eventos como “critério de validação”, tal como: a crise do sistema energético da década de 1970, o colapso do estado de bem-estar e do bloco do chamado socialismo real nos 1980 e o início dos 1990, a globalização dos mercados e a popularização da internet.

Vimos que o principal alicerce da teoria da sociedade da informação e do conhecimento é a ideia de pós-industrialismo, termo que abrangeria o conjunto de transformações tecnológicas, sociais, econômicas, sociais, culturais etc. Essa nova etapa civilizatória viria a substituir a antiga, fundada na indústria, cujas relações estão baseadas na propriedade, de indivíduos massificados, de “ideologias anacrônicas” (TOFFLER, 1983, p. 19), por uma fundada no conhecimento, cujas relações gerenciais são horizontais, de grande individualização e diversidade. Mostramos que ao contrário do que garantem esses pensadores, outros setores como agricultura e os serviços foram subsumidos à lógica industrial. A propriedade jamais deixou de ser central, ainda que em termos de conhecimento; vide as patentes, os segredos industriais.

Entendido isso, é importante trazer à luz, qual é a função social da teoria da sociedade da informação e do conhecimento. A quem ela serve? Ao que ela se destina? Sabemos que a concepção do indivíduo, nessa perspectiva, coincide com o entendimento

liberal de que o egoísmo e a vontade de poder são intrínsecos a todos os seres humanos. Muito natural que esses mesmos teóricos não consigam vislumbrar a possibilidade de uma sociedade igualitária, pelo contrário, a vinculem ao totalitarismo. Drucker (1993) escreve que "O ser humano pode não ter redenção (...) talvez os cínicos tenham razão: não existe virtude, nem bondade, nem altruísmo, somente egoísmo e hipocrisia". Para Castells (2011), a "necessidade do lucro é uma expressão de um instinto humano profundo e fundamental: a ganância!" (p. 201). Em vista disso, essas qualidades preexistiriam à vida social do indivíduo, portanto não podem ser por elas alteradas. Fica vedada a perspectiva de superarmos o mercado como instrumento regulador da sociabilidade, ainda que sob os augúrios de uma sociedade em rede ou informacional. Soma-se a isso a noção evolucionista de que as sociedades se desenvolvem até atingir o estágio positivo, no caso em questão, o pós-industrialismo. Essas duas considerações mostram que as teses da sociedade da informação e do conhecimento são profundamente ideológicas no sentido mannheimiano.

É notória e inequívoca a constatação de que qualquer pensamento conservador em qualquer tempo, orienta-se no sentido de eliminar a possibilidade de subverter a ordem como ela está posta, ou seja, seu escopo precípuo é conservar as relações de dominação. Muito disso é conseguido através do embuste que é a naturalização do que pertence a esfera do ser social. Nas elaborações teóricas conservadoras contemporâneas não há nada qualitativamente novo, exceto a aura "científica" que paira sobre as mesmas. Como a filosofia, enquanto forma de conhecimento totalizante, nasceu ao desvelar os mitos, hoje ela nos é imprescindível, dado que nossos mitos adquiriram prestígio de "ciência".

As teses de que a história tenha chegado a um fim, de que seria o triunfo final da democracia burguesa, encontra ao menos duas influências diretas, uma no campo filosófico e outra no campo sociológico. A referência filosófica é Nietzsche, através do esgotamento de "possibilidades heroicas" e da consequente antiutopia a ela vinculada. Essa visão muito influenciou esse amálgama teórico que se convencionou chamar de pós-modernismo, cuja crítica à razão e a impossibilidade de se pensar perspectivas emancipatórias, as utopias, são o elo que as une. Já no campo sociológico, a influência é Weber, onde "a visão de uma petrificação da sociedade numa única e vasta máquina" (ANDERSON, 1992, p. 7), não abre margem para a superação histórica do momento presente.

Em que pese o fato dessa versão burguesa de fim da história ter ou não começado com Hegel, com a ideia de que a razão atingiria seu ponto máximo com a plena liberdade garantida pelas instituições de um Estado Liberal e Constitucional (ANDERSON, 1992, p. 12), na própria obra *Fenomenologia do Espírito,* Hegel aborda a História como "a evolução consciente, automediadora do espírito, através da sucessão de suas formas temporais, até ser alcançada a meta do conhecimento absoluto (ANDERSON, 1992, p. 16); o que nos importa é a ideia de que a história tenha um fim, e isso nos dois sentidos que a palavra comporta, no sentido do encerramento de possibilidades históricas adversas à democracia

burguesa e de que a história tenha uma finalidade, que é a realização da essência humana ou de um espírito absoluto.

Podemos resumir a tese do "fim da história" não como a cessação de qualquer transformação, embate ou antagonismo, e sim a impossibilidade de qualquer alternativa viável para a civilização a não ser a própria democracia burguesa, "forma final" de evolução política da humanidade. Os pensadores da Ilustração, em geral, compartilhavam que o desenvolvimento da razão em algum momento futuro possibilitaria uma organização societária na qual confluísse a felicidade e a excelência moral, cujo maior expoente desse tipo de pensamento é Kant, cuja filosofia radicalmente teleológica, conferia à História algum significado e um objetivo final.

Há quem diga que em Marx temos uma versão de "fim da história", e isso é muito controverso no campo da teoria marxista. Jameson (2001) propõe que Marx tenha afirmado um "fim da história" mas pontua:

> Pois quando Marx propõe sua versão de fim da história, o faz com duas qualificações: primeiramente ele não fala em história, mas do fim da pré-história e do início de um período no qual a coletividade humana está em completo controle de seu destino, no qual a história é uma forma de práxis coletiva, não mais sujeitos a determinismos da natureza e da escassez, do mercado e do dinheiro. Além disso, ele não imaginou o fim da pré-história não em termos de eventos ou ações individuais, mas em torno de sistemas, ou melhor (suas palavras), de modos de produção. Ele também não insistiu na inevitabilidade de qualquer um dos resultados: uma frase famosa relembra a possibilidade da 'ruína mútua das classes contendoras' - certamente um fim da história bem diferente -, enquanto que a alternativa igualmente famosa entre o 'socialismo ou barbárie' obviamente faz um apelo à liberdade humana. Ainda assim, a visão marxista, a supressão de um modo de produção por outro, ao insistir na diferença radical entre tal tipo de evento sistêmico e os eventos que constituem as ações e acontecimentos mais comuns na história, deixa claro que os eventos da história devem continuar, mesmo depois da mudança radical dos sistemas socioeconômicos ou dos próprios modos de produção (JAMESON, 2001, p. 89).

O debate sobre o "fim da história" foi retomado num ensaio escrito pelo estadunidense Francis Fukuyama,[15] posteriormente ampliado em livro, logo após a Queda do Muro de Berlim na qual se decretava o fim do conflito ideológico entre socialismo e capitalismo, com a vitória deste último modelo. Essa vertente pós-histórica, sustenta que como a humanidade se encontra no limite final do ponto de vista ideológico, a ordem social funcionaria como uma máquina, onde conflitos que atrapalham o bom andamento do sistema, serão "solucionados" com devida reorganização de suas forças. É a derradeira vitória da administração sobre a política. Bell (1977), muito antes de Fukuyama, afirmou que "A meta da nova tecnologia intelectual, é, nada mais nada menos, a realização do

---

15. Recentemente Fukuyama admitiu estar errado. Disponível em: http://exame.abril.com.br/revista-exame/a-historia--venceu/.

sonho social do alquimista: o de ‘harmonizar’ a massa da sociedade” (p. 49).

O propósito central da perspectiva pós-histórica, pelo menos na sua versão contemporânea, é eliminar a possibilidade de uma transição a uma sociedade igualitária, leia-se comunismo, e concomitantemente a isso, declarar o marxismo como uma teoria superada, que não dá conta de explicar a complexidade das relações do mundo “pós-moderno”. Esse é o lugar-comum de todas as elaborações do gênero. Mas também o estado de bem-estar é considerado inviável, pois pressupõe um controle maior do estado e uma economia mais “fechada”, o que obstaculiza “à liberdade do capital de migrar livremente” (JAMESON, 2001, p. 34). O capital, que também se transformou em informação, deve fluir sem entraves através das redes pelo mundo todo; e nessa forma digital está mais propenso a sofrer menos restrições governamentais dada a natureza global. Castells (2011) confirma que “Alimentado por novas tecnologias de comunicações e informática, as redes de capital, produção e comércio estão aptas a identificar fontes de geração de valor em qualquer parte do mundo e vinculá-las” (p. 176). Contudo, para o mesmo autor (p. 60; 98), a tecnologia não sofre determinações ou condicionamentos do setor econômico ou social, seu desenvolvimento é fruto de uma “indução”, “espírito empreendedor”, “cultura da liberdade” e “inovação individual”.

Voltando à desregulamentação, é neste sentido, que Mattelart (2006, p. 171) afirma que a sociedade da informação é um “rótulo” da globalização. Normalmente, atribui-se à globalização como um resultado das inovações tecnológicas, sobretudo na área das comunicações. Isso é parcialmente verdadeiro, pois como propomos desde o primeiro capítulo, a tecnologia não cria a tecnologia, todo aparato ou técnica obedece sempre a necessidades sociais.

O capital necessita constantemente expandir-se. Essa imposição oportunizou o incremento de novas tecnologias, das grandes caravelas às *highways* informacionais que progressivamente vieram a culminar na globalização. Claro que não é só a tecnologia que se desenvolve, inerente a cada avanço técnico há uma racionalidade própria que visa legitimar sua implementação. Com o propósito de possibilitar os fluxos internacionais de capital no pós-guerra, toda uma estrutura tecnológica foi desenvolvida a partir da década de 1950, que tomou ora de espanto, ora de maravilhamento às intelectualidades da época, dadas as novas necessidades e novas possibilidades trazidas com ela.

Desse cenário surgiram as primeiras elaborações teóricas a respeito das novas mudanças, algumas num tom mais otimista, em que o avanço técnico trazia no bojo um novo modelo societário fundado na informação e no conhecimento, em relações horizontais, na diversidade etc.; outros, como Heidegger mais pessimistas, alegavam que o mesmo processo fez com que se invertesse a relação entre homem e técnica, tornando este último o verdadeiro sujeito da história (GALIMBERTI, 2006). Os anos foram passando, e enquanto a versão mais descrente da questão tecnológica veio ganhando sobremaneira os debates

acadêmicos contemporâneos influenciados pelo irracionalismo pós-moderno, a versão mais positiva se consolidou como políticas públicas neoliberais, revestidas com o já carcomido "mito do progresso", ou das teorias do capital humano e da pedagogia das competências.

Reiteramos que ambos discursos, consideram o ser humano ontologicamente egoísta, são portanto anistóricos; apartam o homem da técnica, logo sendo não dialéticos, consideram que a sociabilidade capitalista ou está se aperfeiçoando (através da tecnologia) ou é inexorável. Procuram eliminar a esperança de uma ação consciente dos homens no sentido de modificar radicalmente as estruturas sociais, por conseguinte ambas são concepções ideológicas, naturalizam o social e impedem a correta compreensão da totalidade das forças que movem o processo.

A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO E O PAPEL DA ESCOLA

Alguém poderia alegar que o conceito de sociedade pós-industrial é algo diverso da sociedade do conhecimento. O próprio Bell (1977, p. 53) assume que conferiu o nome de pós-industrial ao conceito estudado por influências pontuais, mas que sociedade da informação ou do conhecimento seriam denominações que estariam "em condições de descrever certos aspectos mais visíveis do que vem por aí".

Como assinalamos, para os teóricos do pós-industrialismo a propriedade deixou de ser a instituição central, e a produtividade tem como base o conhecimento. "Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação" (p. 148) Castells (2011), três décadas depois, reforça a ideia:

> Cada modo de desenvolvimento[16] tem um princípio de desempenho estruturalmente que serve de base para a organização dos processos tecnológicos: o industrialismo é voltado para o crescimento da economia, isto é, para a maximização da produção; o informacionalismo visa o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processo da informação. Embora graus mais altos de conhecimentos geralmente possam resultar em melhores níveis de produção por unidade de insumos, é a busca por conhecimentos e informação que caracteriza a função da produção tecnológica no informacionalismo (CASTELLS, 2011, p. 54).

Diferentemente da força bruta dos trabalhadores agrários da sociedade pré-industrial e das "novas fontes de energia e na capacidade de descentralização do uso de energia

---

16. De acordo com o próprio Castells, os modos de desenvolvimento "são os procedimentos mediante os quais os trabalhadores atuam sobre a matéria para gerar o produto, em última análise, determinando o nível e a qualidade do excedente. Cada modo de desenvolvimento é definido pelo elemento fundamental à promoção da produtividade no processo produtivo" (Castells. *op. cit.,* p. 53). A separação entre modo de produção e modo de desenvolvimento é um malabarismo teórico que visa colocar o antigo regime soviético (que ele chama de estatismo) juntamente ao modelo industrial capitalista legitimado pelo estado de bem-estar e dar os dois como obsoletos.

ao longo dos processos produtivo e de circulação" (CASTELLS, 2011, p. 53), fonte de produtividade do modelo industrial, o novo modelo é informacional, pois a fonte primária de produtividade está ligada à "tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos". Bell pontua que:

> A sociedade pós-industrial, claro, é uma sociedade do conhecimento, em dois sentidos: primeiro, as fontes de inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a tecnologia, em virtude da centralidade do conhecimento teórico); segundo, o peso da sociedade – calculado por uma maior proporção do PNB e por uma porção também maior de empregos – incide cada vez mais no campo do conhecimento (BELL, 1977, p. 241)

Quando Bell, entre outros, afirmam que o trabalhador atual é um trabalhador que utiliza conhecimento teórico em vez de força física, devemos nos perguntar de que tipo de conhecimento estamos falando. Como vimos no começo deste capítulo a abordagem gnosiológica do conhecimento tem sempre como critério de validação a utilidade, dado que não há possibilidade de apreender o objeto como tal. Peter Drucker (1993) é muito claro em relação a isso, quando expressa seu conceito de "gerência", que seria o "conhecimento aplicado ao conhecimento" para atingir metas, ou seja, é imprescindível "fornecer conhecimento para descobrir como o conhecimento existente pode ser melhor aplicado para produzir resultados" (p. 21). Poucas páginas depois o autor sinaliza que "conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados" (p. 25) e "os conhecimentos por si só são estéreis" (p. 29). Sendo assim, não se trata de uma sociedade onde todos leem Platão direto do grego, e sim detêm algumas capacidades intelectivas que sejam úteis, as competências, e que de alguma forma possibilitem o acúmulo de capital.

Como explicamos no início deste capítulo, o conhecimento, no entendimento moderno, é uma construção subjetiva. Explicamos também que na perspectiva analisada, vivemos numa sociedade centrada do conhecimento. Ora, se o principal meio de produção for o conhecimento e ele é uma construção particular, cada indivíduo singular detém seu próprio meio de produção. Por isso que no entender desses autores, as novas relações não são relações fundadas na propriedade, por essa razão não faz mais sentido insistir na contradição capital/trabalho e principalmente de que os indivíduos são explorados, extinguindo essa categoria dos debates sociais na contemporaneidade.

Atribui-se ao indivíduo singular a responsabilidade pela própria empregabilidade afirmando que ele detém conhecimentos, portanto os meios de produção desta sociabilidade pós-industrial, garante que, se os níveis de desigualdade social continuarem a crescer e as mazelas que tem nela suas origens, a culpa em última instância é do indivíduo. Essa lógica é a mesma das "teologias"[17] contemporâneas tais como: teologia da prosperidade,

17. A analogia foi retirada da fala do professor Leandro Karnal, durante a palestra "Os novos e os velhos pecados", disponível em: http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2012/09/21/os-velhos-e-os-novos-pecados-leandro-karnal/.

autoajuda e empreendedorismo. Por isso mesmo, as elaborações têm forte apelo moral, atribuindo responsabilidade ao sujeito singular: “a organização baseada no conhecimento requer que cada um assuma responsabilidade pelos objetivos e pelas contribuições da mesma, bem como pelo seu comportamento” (DRUCKER, 1993, p. 76).

Sabemos que a lei que regula e norteia a sociabilidade capitalista tem como escopo a acumulação indefinida de mais-valor, ficando inviabilizada sua alteração por uma tomada de consciência por parte do capitalista. Não se pode humanizar um sistema cuja natureza é mercantilizar necessidades humanas. A única transformação possível é mudança desse próprio mecanismo impessoal, mas esse desejo obviamente não virá de quem encarna esta lógica e sim daqueles que “não tem nada a perder a não ser os seus grilhões”.

É importante destacar também que papel teria a escola nessa sociedade do conhecimento. Segundo Bell (1977), as universidades e centros de pesquisa se tornariam as instituições vitais, o principal recurso seria o capital humano e a estratificação social se daria pelo conhecimento, por esta razão a educação tornaria possível a meritocracia. Considerando a natureza pragmática do conhecimento no entender desses autores, o ensino deve estar voltado à pesquisa, pois nessa nova sociabilidade os indivíduos deverão ser capazes de “criar o novo” (DRUCKER, 1993, p. 36). “A inovação social é tão importante como uma nova ciência ou tecnologia na criação de novos conhecimento quanto em tornar obsoletos os antigos”. (DRUCKER, 1993, p. 35). É o conceito shumpeteriano de destruição criativa aplicado às ideias.

No primeiro capítulo, já havíamos mencionado a aproximação entre a ideologia da sociedade do conhecimento e as teses do capital humano; resta-nos explicitar essa relação com mais rigor. A teoria do capital humano tomou forma na década de 1950, e também coloca o conhecimento como forma de capital, de sorte que o investimento em educação (valores, habilidades, conhecimentos etc.), permitiria aumentar a produção, sendo mais eficaz do que outros investimentos, possibilitando o bem-estar dos indivíduos e das sociedades. O ponto-chave seria a capacitação do trabalhador e para isto o ensino escolar seria fundamental. Ambas teorias são complementares. Nesse entendimento, a falta de conhecimento não seria a consequência de um desnível social e sim o contrário, portanto o investimento em educação remediaria a desigualdade econômica. A solução, pelos teóricos apresentada, atinge níveis fascinantes de idealismo, pois tenta-se desentortar a árvore pela sombra, ou seja, espera-se que o efeito mude a causa e a exemplo de todas as outras proposições do gênero, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é transferida direta ou indiretamente ao indivíduo.

Esse discurso é referendado pela popularização[18] da internet, em especial o que

18. Devemos lembrar que a Internet não é tão popularizada assim, dado que no Brasil, 98 milhões de pessoas não têm acesso e no mundo outras 4,2 milhões de pessoas também não, ou seja, mais da metade da população mundial não tem acesso às redes. Disponível em: http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-98-milhoes-de-pessoas--sem-acesso-a-internet,10000007044.

denominam de *web 2.0* que amplia a interação do usuário, de sorte que muitos defendem o modo difuso, espontâneo e não hierarquizado inerente às redes como modelo educativo, opondo-se ao modelo escolar tradicional. A crítica por parte dos teóricos da tecnologia à educação centrada na figura do professor não é nova. Mcluhan *apud* Lima (1980) já havia escrito que “Haverá um dia – talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais – e muito mais rapidamente – em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola” (MCLUHAN *apud* LIMA, 1980, p. 8) e que “haverá uma revolução no que concerne aos papéis de aluno e professor” (MCLUHAN *apud* LIMA, 1980, p. 27).

Segundo Bell (1977),

> Se a distância entre o conhecimento e as novas disciplinas cresce cada vez mais rapidamente, como pode o ensino dessas questões manter-se em dia com seus desenvolvimentos? Não haverá necessidade de estabelecer a natureza do currículo com relação às ‘estruturas do conhecimento’, (...), ou à ‘inovação conceitual’, acompanhando as linhas que já discuti anteriormente? (BELL, 1977, p. 300).

Drucker (1993, p. 153) alega que o desenvolvimento tecnológico revolucionará o ensino pois permitirá que façamos coisas novas e não de forma melhor aquilo que já fazíamos antes. “O mais importante será repensar o papel e a função escolar – seu foco, sua finalidade, seus valores” (DRUCKER, 1993, p. 153). Segundo o autor, são cinco as novas especificações da escola:

- Ir além do que a educação significa hoje
- Aprendizado permanente
- Sistema aberto e acessível a todos
- Conhecimento como substância e como processo
- O ensino não pode ser mais um monopólio das escolas.

Não negamos o fato de que outras instituições também ensinem, mas para justificar a existência da escola e sobretudo do papel do professor, a educação escolar deve ser qualitativamente diferente. Em todos esses autores, a educação é comumente entendida em sentido lato, isto é, todas as instituições das quais o indivíduo faz parte também o educariam: escola, família, meios de comunicação, amigos, igrejas, internet. Isso pressupõe que toda ação educativa se equivale. Quando a educação é entendida em *stricto sensu*, o papel da escola se diferencia das demais instâncias formadoras pelo tipo de conhecimento e informação que transmite, e consequentemente sua educação será de outra natureza.

Ora, se a escola tem por objetivo principal, a socialização de conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade, ela possui uma clara razão de existir, caso contrário, se a escola não transcender o cotidiano do aluno, e que o conhecimento que passa por

ela não se distinguir substancialmente do que é aprendido na igreja ou veiculado pela mídia, por exemplo, a escola deixará de ser uma instituição imprescindível na formação dos indivíduos. Dessarte, os pensadores afinados com o pós-modernismo, ao rejeitarem a existência de formas de consciência mais desenvolvidas do que outras, para que possam legitimar a existência da escola, não o fazem por um viés de socialização de um tipo de conhecimento diferenciado, e sim pela aquisição de um certo número de habilidades e competências visando a superação de problemas do cotidiano.

Parte dos saberes consagrados pela história do pensamento, ficariam relegados a um segundo plano, uma vez que não ajudariam o indivíduo a resolver problemas inerentes ao seu cotidiano reificado, como por exemplo a Evolução das Espécies e o Heliocentrismo. A demasiada importância dada ao cotidiano dos indivíduos é reveladora de um certo alinhamento ideológico com os interesses das classes dominantes tendo em vista que, os indivíduos necessitam, a fim de intervir na realidade de modo autônomo, passar da consciência em si à consciência para si (DUARTE, 2013). Ainda segundo esse mesmo autor, isso só seria possível através da apreensão por parte deles dos conteúdos mais bem elaborados pela história do pensamento humano e que os elevariam do senso comum à consciência filosófica.

Drucker (1993) afirma que na sociedade do conhecimento, a obrigação da escola "é dar autoconfiança e competências" para que os alunos tenham sucesso (DRUCKER, 1993, p. 155). "Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para fazê-lo" (DRUCKER, 1993, p. 156).

Desse modo, a ênfase dada ao método em detrimento do produto é outra característica importante desse entendimento do "aprender a aprender", muito corrente nas teorias do conhecimento fruto da cultura digital. Em outras palavras, poderíamos dizer que há prevalência da prática sobre a teoria no trabalho educativo. A rápida obsolescência, que se inicia no campo tecnológico e se transfere ao campo informacional através do volume massivo de informações num tempo reduzido, se traduziria não num ensino de conteúdos sistemáticos e referendados pelas práticas sociais dos homens, mas sim pelo desenvolvimento dos alunos nas já mencionadas competências e habilidades que o auxiliariam na tomada de decisões rápidas. Em outras palavras, o mundo muda muito rápido e com ele, também nosso conhecimento sobre ele, de forma que não deveríamos mais ensinar conteúdos, pois o conhecimento do mundo já teria mudado antes mesmo de ser transmitido. Mais uma vez, a solução dada por eles é a de garantir que o aluno possa, quando for preciso, encontrar soluções por si mesmo.

Por isso mesmo, essas teorias advogam que a direção de toda atividade educativa, tanto em nível de conteúdo como em método, deve se dar a partir das necessidades espontâneas e imediatas dos próprios alunos e não "vir de cima". Segundo esse

entendimento, toda vez que é retirada da criança a oportunidade de dirigir seu próprio processo educativo, a escola e o professor incorreriam numa atitude autoritária que resultaria, cedo ou tarde, numa heteronomia do indivíduo. Dito de outra forma, a aquisição da autonomia do aluno não se daria por meio da consciência de classe, mas pelo simples fato de os alunos poderem guiar o próprio aprendizado. Georges Snyders (1974) em uma obra intitulada *Para onde vão as pedagogias não-diretivas* afirma que a defesa de uma educação baseada no espontaneísmo infanto-juvenil tem parcas chances de vencer as sibilinas armadilhas ideológicas do sistema capitalista.

De modo semelhante poderíamos concluir que se os alunos devem dirigir seu próprio processo educativo, o professor deixará de ser o transmissor de conhecimento. Moran (2014) resume essa ideia: “As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada (...)” (p. 30). Essa crítica não é nova, tem origem no pensamento escolanovista, e como vimos, ganha muita força na era digital. Em geral, se referem ao fato de que as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho gozam de maior prestígio do que aquelas adquiridas via ensino do professor. Ao professor caberia uma função de tutor, em que gerenciaria as experiências para que os alunos adquiram habilidades e competências a fim de que busquem por si mesmo o conhecimento no intuito de solucionar problemas de ordem prática.

Como foi visto, o fato de o professor ensinar, retiraria do aluno sua autonomia na busca do conhecimento. Essa relação (professor ensina e aluno aprende), não raro, é considerada pelos ideólogos dessas vertentes como uma relação antidemocrática, pois não levaria em consideração os desejos dos alunos. Transcendendo a escola, muitos alegam que o fato de nossa democracia ser tão débil se deve ao fato de os indivíduos desconhecerem a participação democrática justamente por não vivenciá-la na instituição escolar. Ora, esse entendimento demonstra uma profunda candidez, visto a ignorância completa da contradição existente entre o princípio democrático e sua existência numa sociedade cindida em classes.

Duarte (2011) deixa claro que o discurso das pedagogias do “aprender a aprender” e também o discurso sobre as rápidas mudanças que vem ocorrendo atualmente em todas as esferas, concorrem para formar um indivíduo adaptado ao estágio do capitalismo contemporâneo:

> Ao contrário do que propugnam os defensores do ‘aprender a aprender’, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o ‘aprender a aprender’ venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda

> (DUARTE, 2011, p. 187).

Diante de tal quadro, alguns pensadores, entre eles reconhecidos professores de Universidades pelo mundo, advogam que não há necessidade de se ler livros hoje em dia, pois se perde muito tempo com isso se considerarmos as facilidades (resumos, comentários, informações rápidas) sobre as referidas obras disponíveis na Internet. O depoimento do professor Joe O´Shea, filósofo da Universidade da Flórida é emblemático: "Sentar-se e ler um livro de cabo a rabo não tem sentido. Não é um bom uso de meu tempo, já que posso ter toda a informação que quiser com maior rapidez através da web. Quando alguém se torna caçador experiente na internet, os livros são supérfluos".[19]

Professores mais experientes estão enfrentando inúmeras dificuldades de lidar com alunos que já nasceram dentro dessa "cultura digital". Para se ter uma ideia, renomados professores de Literatura, como a doutora Katherine Hayles da Universidade de Duke confessam que já não conseguem fazer com que seus alunos leiam livros inteiros.[20] Dificuldade semelhante encontram docentes em suas escolas de ensino médio ou fundamental, cujas pesquisas realizadas por alunos são copiadas de sites de internet e nem sequer são lidas pelos mesmos.[21]

A passagem de Vargas Llosa (2013), é deveras esclarecedora, pois retrata com fidelidade o delicado momento presente, por isso decidimos mantê-la na íntegra:

> Esses alunos não têm culpa de serem agora incapazes de ler Guerra e Paz ou Dom Quixote. Acostumados a pescar informações nos computadores, sem precisarem fazer esforços prolongados de concentração, foram perdendo o hábito e até a faculdade de se concentrar e se condicionaram a contentar-se com esse borboleteio cognitivo a que a rede os acostuma, com suas infinitas conexões e saltos para acréscimos e complementos, de modo que ficaram de certa forma vacinados contra o tipo de atenção, reflexão, paciência e prolongada dedicação àquilo que se lê, que é a única maneira de ler, com prazer, a grande literatura. Mas não acredito que seja só a literatura que se tornou supérflua: toda obra de criação gratuita, não subordinada à utilização pragmática, fica fora do tipo de conhecimentos e cultura que a web propicia. Sem dúvida esta armazenará com facilidade Proust, Homero, Popper e Platão, mas dificilmente suas obras terão muitos leitores. Para que ter o trabalho de lê-las se no Google posso encontrar sínteses simplificadas, claras e amenas daquilo que foi inventado naqueles livrinhos arrevesados que os leitores pré-históricos liam? (VARGAS LLOSA, 2013, p. 192).

Não questionamos os indubitáveis benefícios trazidos pelo advento das tecnologias digitais, o que constatamos simplesmente é que, a facilidade de acesso à informação não se traduz necessariamente em maior conhecimento. Esse é o equívoco dos que propalam aos

---

19. VARGAS LLOSA, Mario. A civilização do espetáculo. p. 191-192

20. Ibidem.

21. Longe de ser um problema nacional, o plágio nos trabalhos escolares vem preocupando os pensadores em Educação de diferentes nações. Há uma pesquisa realizada na Grã-Bretanha publicada pela Reuters que trata do tema. Disponível em: http://br.reuters.com/article/idBRB85679120080118.

quatro ventos que vivemos na sociedade do conhecimento. Assim como Carvalho (2014), o que percebemos é a desvalorização da transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico, em virtude do pragmatismo próprio da valorização do universo cotidiano.

Tanto a escola como a universidade, instituições educativas stricto sensu, têm o papel de formar e não o de simplesmente informar os indivíduos. Para isso é importante estabelecer uma rápida diferença entre informação e conhecimento. Informações são dados fragmentados, que só se converterão em conhecimentos quando articuladas a um acervo teórico previamente construído pelo aluno. Quando obtemos através das diversas mídias, informações referentes a Economia, por exemplo, se faz necessário que tenhamos domínio de conceitos dessa ciência e de áreas afins para atribuir à informação algum sentido. Sem o conhecimento prévio, as informações, por si só, resultarão inócuas. Sem o conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, ficamos sujeitos a toda sorte de manipulação ideológica, principalmente se considerarmos a quantidade e a rapidez das informações que nos chegam a cada segundo e que tendem a nos induzir a uma anuência passiva e irrefletida (SEVCENKO, 2002).

IDEOLOGIA DA COMPETÊNCIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A IDEOLOGIA E TEORIA DO CONHECIMENTO EM MARX

Um dos conceitos mais debatidos e mais controversos das ciências sociais, indubitavelmente é a ideologia (LÖWY, 1987, p. 9; KONDER, 2002, p. 9). O entendimento sobre o que vem a ser ideologia nos mais diferentes autores no Brasil e no mundo diverge muito e não raro, são conflitivos. Por rigor metodológico devemos precisar a noção de ideologia antes de analisar mais precisamente a sua expressão "competente" e sua inserção na lógica escolar.

No primeiro capítulo deste trabalho falamos brevemente sobre a ideologia enquanto produção ideal que visa ocultar a divisão e consequentemente as relações de dominação e exploração entre as classes sociais, através dos mecanismos de universalização, ou seja, que todos os indivíduos independente de sua classe compartilham de um mesmo objetivo. Também foi abordada a transferência, procedimento pelo qual se direciona a ação de grupos ou classes para defender normas, teorias, ideias que de forma alguma irão beneficiá-los.

Não há como falar em ideologia, ainda que em seus múltiplos significados assumidos posteriormente ao próprio Marx, prescindindo de uma teoria do conhecimento. Grosso modo, ideologia é entendida de duas maneiras, a primeira como visão de mundo, conjunto de ideias e valores que norteiam grupos sociais; a segunda diz respeito a uma certa "distorção no conhecimento" (KONDER, 2002, p. 10).

Segundo Chauí (1986, p. 25-26), a noção de ideologia enquanto conjunto de ideias vigentes num determinado momento histórico remonta ao *Curso de Filosofia Positiva* de Augusto Comte. Como vimos, esse autor concebe a evolução do espírito humano em três estágios: teológico, metafísico e positivo. Em cada etapa assinalada, os indivíduos produzem ideias que têm por finalidade explicar cada realidade. A esse conjunto de ideias dá-se o nome de ideologia. Assim sendo, há uma coincidência entre ideologia e teoria. Esse entendimento traz algumas implicações, entre elas o fato de que quem deve mandar deve ser o possuidor daquele conhecimento, ou melhor, quem tem o conhecimento tem a competência necessária para direcionar os rumos da sociedade cabendo aos demais apenas cumpri-la. Encontramos no positivismo, a forma *ante diem* do discurso competente, como veremos mais adiante.

Uma grande contribuição a essa acepção do conceito de ideologia é de Durkheim. Na pretensão de fazer da sociologia uma ciência de grande precisão tal como as ciências naturais, que tanto revolucionaram o conhecimento e possibilitaram o progresso tecnocientífico nesta área, Durkheim almeja que a construção das ciências sociais siga este mesmo modelo, entendido como o único caminho para se produzir conhecimento válido.

Para que isso ocorra, necessita-se apartar radicalmente o sujeito do objeto, para garantir a objetividade e sobretudo a neutralidade do conhecimento. Assim sendo, o pesquisador da sociedade tal como um citólogo ou um químico, busca afastar-se do objeto, analisando os dados sociais isoladamente, classificando e relacionando-os a fim de alcançar alguns padrões que se traduzem na forma de leis. Todo saber que não foi obtido respeitando esse método próprio da cientificidade moderna é entendido como ideológico, portanto de menor valor.

Esse entendimento de ideologia como antítese ou deturpação do conhecimento científico, ganhou o senso comum dada a predominância das ideias hegemônicas da classe dominante em cada momento histórico. O resultado disso é que toda iniciativa teórica ou prática que se presta a realizar uma crítica radical dos problemas sociais é tachada de ideológica, ainda que demonstre cabalmente a relação causa-efeito, enquanto o oposto é tomado com naturalidade, pois converge com o entendimento de que a sociedade é um todo homogêneo e que bastam medidas “competentes” para sanar todas as mazelas que têm origem na sociabilidade. Discutimos no capítulo anterior a origem, a natureza e a função social da cientificidade moderna centrada no sujeito, da qual essa perspectiva é legatária. Aliás, lembremos que sua função social é essencialmente conservadora, pois seu escopo é o de reproduzir esta forma de sociabilidade, embora seja importante ressaltar que isto não é proposital, independe da própria posição política do pesquisador pois o método é anterior ao objeto investigado.

Em Marx, ao contrário, quando o objeto cognoscível é a sociedade não há como o sujeito se distanciar do objeto, simplesmente porque dela faz parte. Assim sendo, no entendimento marxiano a produção intelectual humana não pode ser interpretada desconsiderando as condições materiais, históricas e sociais, como se o pensamento pudesse se emancipar da própria materialidade, absoluta autoconsciência (CHAUÍ, 1986; SEVERINO, 1986, p. 7). Para Marx, o mundo não é fruto das ideias, pelo contrário, é do conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem, que germinam as ideias. Vejamos como Marx chega à conclusão de que todo pensamento é um produto social e de como isso se relaciona com a categoria da ideologia.

De acordo com Bottomore (1988), duas grandes influências teóricas são determinantes para que Marx desenvolva sua teoria sobre a ideologia. A primeira delas é a crítica da religião realizada por alguns materialistas franceses e alemães, e a segunda diz respeito à crítica realizada por alguns membros do idealismo alemão, maiormente de Hegel, à epistemologia tradicional. Todavia, nesses autores não encontramos ainda a relação, tão evidente em Marx, das formas “invertidas de consciência” e a materialidade do mundo da vida, ou seja, a identificação das distorções do conhecimento com conjunturas sócio-históricas específicas.

Em Marx, a categoria de ideologia aparece para identificar que o erro no pensamento

guarda origem nas contradições sociais e que, acima de tudo tem como objetivo camuflá-las.

> Assim, a inversão que Marx passa a chamar de ideologia subsume tanto os velhos como os jovens hegelianos e consiste em partir da consciência em vez de partir da realidade material. Marx afirma, pelo contrário, que os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que aquelas são consequência destas. Com efeito, enquanto os homens, por força de seu limitado modo material de atividade, são incapazes de resolver essas contradições na prática, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições. Ocultando-as, a distorção ideológica contribui para a sua reprodução e, portanto, serve aos interesses da classe dominante (BOTTOMORE, 1988, p. 294).

Emprestando de Hegel a perspectiva dialética, onde a realidade vai se desenvolvendo através do enfrentamento de forças antagônicas, Marx opera uma inversão, fundando com Engels, uma dialética embasada na materialidade. Ao contrário de toda tradição idealista da qual Hegel é um dos maiores expoentes, Marx dirá que o pensamento expressa idealmente a própria realidade material.

> Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2015, p. 129).

Voltemos à questão das ciências sociais. Vimos que na perspectiva moderna, o cientista não pode tomar partido, dada a natureza do processo de elaboração que exige a neutralidade em relação ao objeto. Todavia, quando submetemos o próprio conhecimento científico à prova, não é difícil perceber que o desenvolvimento tecnocientífico não é neutro ainda que não se referencie em interpretações marxistas. Ora, se não é neutralidade há interesses em jogo, ou seja, alguém é beneficiado em detrimento de outros. Aqui que encontramos as limitações teóricas, por exemplo dos neopositivistas, do historicismo alemão e do neoiluminismo que segundo Tonet (2013, p. 110), impossibilitadas de discernir neutralidade e objetividade, dado o respaldo do entendimento gnosiológico que considera sujeito do conhecimento o indivíduo singular, não avançam para sua resolução dessa problemática.

A resposta para essa questão, no entendimento marxiano, é que a relação entre indivíduo singular e o conhecimento da realidade é mediada pelas classes sociais. Se o desenvolvimento científico possibilita a transformação constante do mundo natural, o mesmo não pode se dar com o mundo social; ele deve permanecer o mesmo nas suas

relações essenciais, nem que para isso a classe dominante recite que tudo muda o tempo todo numa velocidade constante e que perdemos a capacidade de conseguir compreender o mundo. O conhecimento da realidade, tal como é, não é do interesse da classe burguesa e sim do proletariado mesmo que a despeito da vontade ou consciência dos indivíduos que compõem estas classes. Dessa maneira, é ao proletariado[1] que interessa a correta compreensão de que o mundo dos homens é um efeito que tem na causa os próprios seres humanos, quer dizer, diferente do mundo natural, a esfera social é fruto do trabalho dos próprios homens num determinado contexto histórico, logo, também é passível de ser transformada.

> Como se pode ver, não se trata de uma decisão consciente da burguesia no sentido de um engano intencional. Trata-se da natureza da sociedade burguesa, do que ela é em si mesma. Essa sua própria natureza põe a possibilidade de que ela seja compreendida como de fato é, isto é, como algo plenamente social; como resultado da interatividade humana. Por outro lado, ela também, por essa mesma natureza, bloqueia a sua compreensão ao imprimir aos fenômenos sociais um caráter de naturalidade. Observe-se que, no caso do bloqueio, não se trata de impedir totalmente o conhecimento da realidade. O impedimento se refere à possibilidade de ser conhecida até a sua essência, até a sua natureza mais profunda, até a sua raiz (TONET, 2013, p. 52).

O conhecimento da realidade social como ela é e não como se apresenta, é imprescindível para o proletariado. Dessarte, uma teoria que se assente na perspectiva gnosiológica do conhecimento não permitirá atingi-lo. Apreender a realidade social pressupõe conhecê-la em sua totalidade. Tonet (2013*,* p. 43) assevera que no entendimento moderno, a totalidade deixa de ser objetiva (como para os gregos e medievais), e passa a ser subjetiva, ou seja, é o indivíduo que deve, através da razão, organizar os dados obtidos sensorialmente e totalizá-los. De outra forma, podemos dizer que enquanto o entendimento da cientificidade moderna sustenta que não podemos compreender a essência de algo, apenas a aparência em que esta se apresenta a nós, Marx postula que podemos conhecer a realidade social porque são os seres humanos que a produzem, numa frase "*Nihil humani a me alienum puto*" ou seja "nada do que é humano me é estranho[2]".

Dando curso à reflexão, podemos indagar: Se os homens produzem a realidade social, como a fazem? A resposta de Marx está posta tanto em escritos de juventude,

---

1. A natureza essencial do proletariado, que é diferente da somatória das opiniões individuais dos indivíduos que a compõe, é romper com as relações sociais de produção vigentes. O entendimento de que a realidade social pode ser entendida como fruto do trabalho humano, conquista dos pensadores modernos, demonstra que pela primeira vez na história que o mundo dos homens é distinto das determinações do reino natural, por isso passível de ser transformado. Mesmo que hoje, pelo processo de alienação a que estão submetidos os indivíduos desta classe, de forma que muitos deles almejam apenas ganhar mais dinheiro, conquistar mais bens materiais ou até mesmo pertencer a classe burguesa, apenas o proletariado, enquanto classe, poderá revolucionar a estrutura societária que é fundada sob seu trabalho. Claro que, na história não há garantias e que isso existe apenas em possibilidade, não significando que isso se concretizará.

2. Frase atribuída a Terêncio, dramaturgo e poeta romano. Posteriormente, Karl Marx respondendo uma enquete de sua filha Laura, na questão sobre uma frase favorita, não titubeia e responde com a máxima de Terêncio.

como *A ideologia alemã* e os *Manuscritos econômico-filosóficos* como aparece explícita no capítulo V d´*O capital* – é o trabalho. No entendimento marxiano, a sociedade burguesa se apresenta como totalidade objetiva, ou seja, a realidade social é um conjunto de elementos estruturados que se condicionam reciprocamente, mas que têm no trabalho a sua matriz ontológica. A incorreta compreensão dessa relação, que aliás é muito frequente, acaba por transformar Marx em um teórico fatorialista ou monocausal, em que o complexo econômico determinaria mecanicamente todos os outros complexos, noutras palavras "não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade" (LUKÁCS, 2012b, p. 105).

Isso posto, podemos caracterizar a teoria de Marx como uma ontologia, tal como expôs longamente Lukács nos dois volumes do *Para uma ontologia do ser social*. Todavia não se trata, em absoluto, de um retorno à perspectiva greco-medieval. O entendimento de que a realidade social é fruto do trabalho – conquista intelectiva que só pode se tornar possível com a dinâmica da compra e venda da força de trabalho aliada ao desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo – permite compreender que a própria essência dos indivíduos tem origem social. Sendo assim, o comportamento geral dos indivíduos não guarda sua origem no reino natural, no sobrenatural ou numa ideia abstrata de espírito humano. Para se transformar o mundo dos homens é imperioso desnaturalizar aspectos da realidade social que visam conservar as relações de dominação, mas como vimos, isso só se torna viável se a classe expropriada assimilar qual é o germe do mundo humano, buscando construir uma teoria radicalmente nova.

Elucidado esse ponto, podemos progredir para o entendimento marxiano do termo ideologia. Marx, ao realizar uma síntese entre objetividade e subjetividade, já que pelo processo do trabalho o homem constrói tanto o mundo objetivo quanto a si mesmo (subjetivo), enseja a superação de formas ideológicas da consciência. Tanto as de viés idealista, para quem os atos humanos derivam de uma consciência soberana, autônoma em relação à realidade material, como o determinismo do materialismo mecanicista para quem o indivíduo é desprovido de subjetividade tal como os demais seres do reino animal, operando apenas através de forças vitais.

Ideologia, na acepção marxista, se refere a um conjunto de ideias, regras e valores coerentemente postos que orientam a vida dos indivíduos e tem como escopo precípuo explicar a realidade social sob um determinado ângulo. Se tomarmos como premissa que as ideias hegemônicas de cada contexto histórico são representações ideais cuja origem provém da classe dominante, percebemos que a classe que controla os meios materiais de produção também controla os meios intelectuais e que esse "corpo explicativo" terá como função social sempre impedir a correta compreensão do mundo humano.

Chauí (2014) sistematiza muito bem esse conceito:

> Ela (ideologia) é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é ocultar a divisão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural, oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação. (…) é a difusão para o todo da sociedade das ideias e dos valores da classe dominante como se tais ideias e valores fossem universais e aceitos como tais por todas as classes (CHAUÍ, 2014, p. 53).

É interessante notar que o entendimento de ideologia da tradição positivista se situa nas antípodas da definição marxista. Como vimos, para o positivismo, uma elaboração teórica que não zela pela neutralidade, perde sua objetividade e se torna ideologia, ou seja, o próprio marxismo, graças à sua vinculação classista, é tomado por ideológico nestes termos. Situação oposta temos na perspectiva marxiana, para quem o positivismo ao pretender cientificamente criar uma teoria "neutra", sustenta que os problemas sociais podem ser sanados por medidas técnicas, boas, úteis e válidas para todos, independentemente de seu pertencimento de classe, quer dizer, a concepção positiva é fundamentalmente ideológica na orientação marxista.

O que queremos apontar é que há um entrechoque entre os dois grupos pela supremacia do significado do termo "ideologia", e que a imprecisão conceitual pode prestar a equívocos futuros de entendimento. A crítica que faremos à ideia de competência, que se origina como uma consequência das elucubrações da sociedade da informação e que chega à escola sob forma de Pedagogia das Competências, só é possível pelo viés marxista no qual considera ideológico esse discurso competente pelas razões que apresentaremos a seguir.

DO DISCURSO COMPETENTE À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Vimos que ideologia é um conjunto sistemático, coerente que busca explicar a realidade social de modo a conservar suas relações de poder. Dessarte, os discursos ideológicos, ainda que na modernidade gozem do status da "neutralidade científica", possuem implicitamente um traço normativo, ético, político, estético e também pedagógico, afinal "educam" ao divulgar um modelo sobre o que é bom, justo e belo.

Consideremos duas premissas; o trabalho, intercâmbio necessário do homem com a natureza e a divisão social em classes sociais. Os homens devem necessariamente transformar a realidade material para sobreviver, todavia, a divisão social entre classes faz com que as sociedades sejam fundadas sobre o trabalho escravo, servil e proletário

respectivamente; classes que ao longo da história foram expropriadas para desfrute de outras. Para conservar as relações de dominação é indispensável um ideário cujo intento é naturalizá-las, se apresenta como verdade válida a todos os indivíduos e inculca a noção de que a resistência dos oprimidos é inútil, inoportuna, incorreta ou inaceitável.

A dialética materialista mostra que as ideias não nascem por si, são produtos das relações que os indivíduos estabelecem entre si em regime social, tem base material, contudo, sem se limitar a eles. Dessarte, a questão da competência não nasce simplesmente da cabeça de um teórico e que exposta, é aceita por um consenso de especialistas. Para entendermos a origem, a natureza e a função social desse discurso devemos investigar as transformações socioeconômicas que tornaram possível a hegemonia, sobretudo a pedagógica, dessa ideologia.

Mészarós (2002, p. 736) pontua o capitalismo como uma forma específica de reprodução do capital caracterizada pela produção voltada para troca e não para uso, pela força de trabalho como mercadoria, na qual o motor fundamental da atividade produtiva é o lucro, pela cisão absoluta entre os meios de produção e produtores e do apoderamento pela burguesia da mais-valia, e pela necessidade de autoexpandir-se que necessariamente implica uma mundialização que agrega tudo e todos sob a égide do mercado. Para cumprir esses desígnios, o capital exigiu a superação de algumas ideias tradicionais nos mais diferentes campos de atuação humana e é neste sentido que Marx (2010, p. 48) afirmou que o resultado desta dinâmica é que "tudo o que é sólido e estável se volatiza, tudo o que é sagrado é profanado".

Assim sendo, em seus primórdios o capitalismo foi vanguardista e até revolucionário ao destruir antigas formas até então vigentes de opressão e das respectivas ideologias justificadoras que se arvoraram em uma ideia de desigualdade ontológica entre os seres humanos, afinal, no fim de contas o ato elementar da compra e venda da força de trabalho demanda algum grau de igualdade entre os indivíduos. Concomitantemente a isso, tem-se no capitalismo uma nova dinâmica no desenvolvimento das forças produtivas e que culmina na chamada Revolução Industrial, em que pela primeira vez na história da humanidade é produzido o suficiente para atender as necessidades básicas de toda a humanidade (LESSA; TONET, 2012, p. 63).

Mas o que os primeiros teóricos liberais não poderiam saber, dada à época, é que a racionalidade humana não poderia conter a lógica própria do capital de que ao se expandir integrando progressivamente os indivíduos do mundo todo, decerto algo positivo, exponenciaria a opressão através do trabalho e não emanciparia os indivíduos. Isso se deu principalmente porque muitas conquistas humanistas que nasceram no próprio bojo do liberalismo nascente, tais como a famosa tríade "liberdade, igualdade e fraternidade" se tornaram empecilhos para a ampliação do próprio capital, pois as relações sociais que o compõem visam satisfazer necessidades próprias e não suprir rigorosamente necessidades

humanas (representadas pelo valor de uso).

Seja qual for a barreira, natural ou social que se contraponha ao capital, deve imperiosamente ser removida para que ele possa se reproduzir. Isso nos leva ao cenário atual, já que estamos diante de problemas ecológicos e sociais, que dentro do regime capitalista não têm como serem resolvidos. Não obstante, algumas iniciativas guardam a alcunha de “sustentáveis”, gestadas em organismos internacionais a exemplo do Protocolo de Kyoto ou das “Políticas de Desenvolvimento do Milênio”, pois o capitalismo não têm como resolver uma contradição que ele mesmo engendra.

Se o mercado funciona com base nas leis da oferta e da procura, na medida em que se desenvolvem as técnicas e tecnologias, a humanidade acaba por produzir mais mercadorias do que é capaz de consumir, noutras palavras, o preço deveria despencar vertiginosamente de modo a se tornar inferior ao custo, tornando o próprio mecanismo mercadológico defasado em sua função regulatória. Esse mecanismo gera o que foi alcunhado de crises econômicas cíclicas, emperrando a produção de mercadorias de tempo em tempo.

> Cada vez que o capital desenvolve sua capacidade produtiva, conduz o mercado à situação de superprodução o que, por sua vez, abre uma crise econômica que destrói não apenas as mercadorias, como ainda meios de produção (fábricas, energia, etc.) e também parte da própria força de trabalho (que muda para outras localidades, arranja emprego em outros ofícios ou, mesmo, perece na miséria). O prolongamento da crise, a interrupção da produção, a queda dos salários pelo desemprego, etc., terminam fazendo com que a abundância dê pontualmente lugar a carência e os preços retornem a níveis lucrativos. A produção é retomada e o ciclo recomeça até um novo pico de superprodução e uma nova crise (LESSA; TONET, 2012, p. 65).

O que não podemos perder de vista é que após as crises, o capital passa a ser concentrado em cada vez menos mãos, pois não são todos os capitalistas que sobrevivem a elas, e os que remanescem adquirem maior poderio. Nesse sentido, ao final do século XIX, temos uma nova configuração em que se passa de um capitalismo concorrencial à preeminência dos trustes e monopólios, quer dizer, capitalismo monopolista. Segundo Lessa e Tonet (2012, p. 65-67), esse trânsito econômico provocou algumas mudanças políticas e sociais, das quais três são dignas de nota:

- Primeira, a concorrência deixa de ser entre empresas e tornar-se uma corrida entre os países já que as políticas nacionais se converteram quase inteiramente na expressão dos interesses do próprio capital, isto é, o imperialismo, que culminou num genocídio sem precedentes no século XX;

- Segunda, temos a intervenção do Estado para regular as crises cíclicas, ou seja, o Estado compra parte da produção no intuito de tardar as crises econômicas; e

- Por último temos a desagregação dos trabalhadores, fruto da "aristocracia operária", em que uma parte do proletariado passa a participar mais efetivamente como consumidor, o que de um lado, impulsiona a economia e de outro, faz com que os indivíduos almejem participar paulatinamente do mercado como um consumidor alienado, o que as torna mais vulneráveis às ideologias burguesas.

Lessa e Tonet (2012, p. 69) mostram ainda que a articulação desses três elementos possibilitou uma lucratividade ao regime do capital até a década de 1970, quando se principia a crise estrutural do sistema capitalista. A intervenção estatal não é suficiente para impedir ou delongar a crise, consequentemente muitos trabalhadores perdem seus empregos, se ampliam os subempregos, precarizam-se outros ao retirar direitos trabalhistas e sociais, e a miséria atinge níveis nunca dantes conhecidos.

Diante desse quadro de crise econômica ganha fôlego o pensamento neoliberal que interpretava a crise como decorrência da excessiva intervenção no estado na economia, típica do keynesianismo. Embora formulada em décadas anteriores, foi a partir desse novo cenário econômico que puderam pôr em prática, políticas que apregoavam a pouca ou nenhuma intervenção dos estados no sentido de restringir o mercado, privatização do setor público, entrada de multinacionais e desregulamentação de medidas protecionistas na economia e no mundo do trabalho. Aliás, sobre essa última é importante ressaltar que essa medida significava que os direitos sociais se transformavam em serviços. Como vimos no capítulo anterior, o apelo ideológico de uma sociedade baseada nos serviços ou "pós-industrial", era justamente o de incutir nas consciências proletárias a ideia que renunciar aos seus direitos era atitude historicamente conveniente, dado que quando estas se convertessem em "serviço", todos sairiam ganhando.

Claro que a imposição dessas ações precisaria ser legitimada num plano teórico, e houve toda uma propaganda ideológica no sentido de cumprir essa tarefa. Ao contrário do liberalismo clássico que buscava uma forma de frear o egoísmo ontológico através de medidas que garantissem uma condição mais ou menos digna de vida a todos os indivíduos, o neoliberalismo se caracteriza pelo darwinismo social. Qualquer necessidade social fica submetida ao critério do mercado. Hayek, um dos pais da teoria afirma que é necessário sacrificar uma parte da população para os que fiquem possam viver melhor: "Uma sociedade livre requer certos valores que, em última instância, se reduzem à manutenção de todas as vidas, porque poderia ser necessário sacrificar vidas individuais para preservar um número maior de outras vidas. Portanto, as únicas regras morais são as que levam ao 'cálculo de vidas': a propriedade e o contrato".[3]

A propriedade privada torna-se modelo de eficiência; já o público é, em si, ineficaz. Não podendo converter inteiramente o público ao privado, a exemplo da educação, o

3. Entrevista ao Jornal El Mercúrio em 14/04/1981, Santiago, Chile. Citado por Cadernos de Dívida Externa n3: Neoliberalismo, p. 40.

primeiro deve adotar o modelo de gestão do segundo, ou seja, adotar princípios gerenciais baseados em critérios de eficácia. Isso faz com que assuntos de ordem política e social se convertam em decisões técnicas (SILVA, 1997, p. 18). Esse deslocamento da esfera política para a técnica se apresenta como uma fórmula científica de administração racional, "descontaminada" de posicionamentos ideopolíticos bem a gosto do campo positivista. Desse jeito, o debate sobre a justiça e a injustiça ou sobre igualdade e desigualdade, próprias das fórmulas democráticas de se resolver um problema social, cedem espaço para medidas técnicas, científicas, como se estas prescindissem de elementos valorativos ou políticos e pairassem acima das ideologias. Pelo contrário, procuram a todo custo velar que também seu discurso sobre eficácia é orientado, como não poderia deixar de sê-lo, também por critérios políticos, afinal, a eficácia é sempre eficácia para um objetivo específico.

Outra questão que está intimamente vinculada a essa, provém da ideia já exposta anteriormente, de que os técnicos, em virtude de serem os possuidores do conhecimento, elemento fundante segundo seus apologetas, são os únicos que poderão tomar decisões, restando aos demais apenas garantir seu cumprimento. Segundo esse corolário, o antigo conflito de classes, portanto político, tinha como fundamento as relações materiais; já na sociedade da informação e do conhecimento, o conflito acontece entre os técnicos e o "populacho" (BELL, 1977), isto é, gira em torno do conhecimento, o que ao fim e ao cabo, considerando o prestígio das ciências e de sua suposta neutralidade, impede a manifestação do segundo grupo no sentido de subverter.

Marilena Chauí explica assim o discurso das competências:

> (...) não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pleo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (CHAUÍ, 2014, p. 57).

Embora, a ideologia das competências, tal como qualquer outra, possua uma dimensão propriamente pedagógica, afinal educa para obedecer acriticamente o que dizem os especialistas, é necessário que a escola também responda às exigências do setor produtivo. De um lado necessita-se de uma formação de um indivíduo flexível, criativo e autônomo aos moldes do toyotismo, de outro precisa-se da escola no sentido de justificar a situação de desemprego e miséria como sendo fruto da parca escolaridade, ou seja, responsabilizando o próprio indivíduo pela sua situação social, lugar-comum das teologias contemporâneas.

Grosso modo, a ideologia neoliberal vinculada à ideia de uma sociedade fundada em serviços, vai apregoar que cada indivíduo é uma empresa de si mesmo, sendo único responsável pela sua condição de empregabilidade. Dessa forma, o indivíduo singular

pode, já que é uma empresa de si mesmo, prescindir de seus direitos, agora transformados em serviços, e poderá negociar livremente com outras empresas as atividades que vai desempenhar e sob quais condições. Essa ideologia vende a ideia de que sob a "sociedade do conhecimento", é o indivíduo que se emprega, que cria as condições para tal, ou seja, só estão desempregados aqueles sujeitos que deixaram de investir neles mesmos ou que não têm espírito empreendedor. Nas palavras retiradas do memorando sobre a educação e a formação da Comissão Europeia: "No seio das sociedades do conhecimento, o papel principal é dado aos próprios indivíduos" (*apud* LAVAL, p. 52).

Para que essa proposta logre êxito, é preciso que ela seja incutida nas consciências desde a mais tenra infância e é para isso que a escola desempenha um papel capital nesse processo. Dessa forma, a instituição escolar se concentrará em treinar os indivíduos para adquirir competência em vez de se ensinarem conhecimentos. A substituição do termo conhecimento pelo termo competência não é gratuita. Conhecimento é, como vimos, um termo muito amplo, abrange tanto saberes práticos como elementos de erudição e sobretudo têm caráter universal; já a competência carrega no seu bojo uma ideia ligada à praticidade, ao *savoir faire,* e é sempre do particular. A definição de competência de acordo com um de seus teóricos é "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Mas fica a questão, não há como se ensinar o conhecimento concomitantemente ao desenvolvimento de competências para tornar o aluno um indivíduo eficaz? O ensino por competências, exigência desta "nova era tecnológica", pretere o ensino de conhecimentos sistematizados, afinal, segundo um dos maiores divulgadores desta abordagem, o suíço Philippe Perrenoud (1999, p. 7) "para construir competências, esta (escola) precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir conhecimento profundo". Não dispondo de tempo suficiente para ensinar "conhecimento profundo" que tipo de conhecimento se trata? Mais uma vez o autor é claro: "A abordagem pelas competências não se opõe à cultura geral, a não ser que esta última receba uma orientação enciclopédica" (PERRENOUD, 1999, p. 35). Isso significa que essa abordagem "ataca problemas reais", situações que o sujeito precisará enfrentar na sua casa ou no trabalho. Uma formação como essa, que valoriza a preparação prática para lidar com as ocorrências cotidianas dos indivíduos interessa à classe trabalhadora? Com uma preparação educacional essencialmente prática, como os trabalhadores poderão perceber as ardilosas armadilhas ideológicas do sistema capitalista e propor soluções? É possível que a instituição escolar consiga ser um espaço contraideológico?

Comecemos pela escola. A instituição escolar é, sem sombra de dúvida, o espaço mais socialmente criticado. Os conservadores exigem dela um ambiente que incuta nos indivíduos valores morais "fortes" e creditam à decadência moral da sociedade a ausência

de uma educação cuja base sejam estes preceitos e normas. Em verdade, ideais como lealdade, respeito e perseverança, tão comuns nos manuais para uma boa educação, também são valorizadas por quadrilhas e gangues. Numa variante pós-moderna desse entendimento, encontramos teóricos que criticarão a escola por não se constituir um espaço adequado de reflexão sobre a diversidade de gênero, religiosa, étnico-racial, social etc.; o que impediria uma convivência democrática pacífica. É como se o Brasil, no caso, fosse violento e antidemocrático porque na escola, instituição responsável pela formação dos mesmos, não se vivenciou uma educação plural, da valorização das diferenças. Fazendo fetiche da democracia burguesa, insistem no multiculturalismo para resolver questões conflitantes, tomando-as não como matérias cuja origem está na infraestrutura material, mas sim como elementos puramente discursivos. Os liberais, por sua vez, enxergam na escola um importante instrumento para ampliar a capacidade do ser humano de dominar a natureza, e desta forma criticam o modelo atual que não dá conta de formar os alunos nas habilidades requeridas pelo mercado, deixando de inovar e ampliando o desemprego, que entendem ser falta de "empregabilidade". Já no espectro à esquerda, em linhas gerais, a crítica gira em torno da escola enquanto um aparelho ideológico da classe dominante e de sua incapacidade de garantir aos indivíduos uma formação crítica que permita compreender devidamente as relações sociais fundadas na expropriação do trabalho de uma classe sobre outra.

Segundo Carvalho (2014, p. 11), quando os conteúdos escolares estão subordinados à lógica pragmática, situação na qual nos encontramos hoje, em grau nenhum se avança em relação ao saber espontâneo. O individualismo nutrido pelas perspectivas neoliberais opera no campo do conhecimento a individualização da aprendizagem e a fragmentação do conhecimento (CARVALHO, 2014, p. 18). Ambas consequências não podem ser entendidas de modo isolado, pois são momentos distintos do mesmo processo.

Na perspectiva neoliberal, como já assinalado, o indivíduo é uma empresa de si mesmo. Assim sendo, cada indivíduo deve buscar competências, habilidades e valores que garantam que sua "empresa de si" continue a prestar serviços a outras empresas. Isso mina a solidariedade da classe trabalhadora, já que ela deixa de se ver numa situação de submissão, de exploração. Essa situação generalizada é o que os autores afirmam ser uma sociedade fundada em "serviços", que seria pós-industrial, cuja matéria-prima seria o conhecimento. Não é sem propósito que essas elaborações teóricas sempre vêm acompanhadas de um certo elogio à terceirização. Como o indivíduo deve aumentar seu próprio "capital humano", a competência primacial é que ele saiba "aprender a aprender", da qual destacamos no capítulo antecedente.

Essa atitude supostamente permite que o sujeito autonomamente continue se aperfeiçoando, o que de um lado garante sua empregabilidade e por parte das empresas uma maior lucratividade, pois não precisará arcar com os gastos com o treinamento de seu

funcionário. Por fim, é uma aprendizagem que prescinde do ato de ensinar, portanto de um profissional que domine conhecimentos e que os transmita a outrem, ação encarnada pela figura do professor. O mais recomendado é que o próprio indivíduo possa guiar seu processo educativo, ou seja, a individualização do conhecimento, condição própria da perspectiva científica moderna, para quem o indivíduo singular é quem constrói o conhecimento. Essa individualização é elevada a um novo patamar, o que nos permite concluir que do ponto de vista epistemológico a pós-modernidade é verdadeiramente ultramoderna e não "*pós*".

De maneira análoga se sucede com a fragmentação do conhecimento, que como expusemos no segundo capítulo é uma consequência da própria cientificidade moderna. É nesse sentido o apelo constante por uma educação interdisciplinar ou transdisciplinar que busque superar essa fragmentação. Alegam os defensores que o ensino por competência consegue resgatar essa dimensão, pois a aquisição dessas pode atuar como elemento organizador dos saberes tendo em vista a realização de uma tarefa específica. Em verdade, o que se dá é o contrário, pois ao trabalhar apenas com informações úteis e de interesse dos próprios sujeitos não há como o indivíduo traduzir a realidade concreta (síntese de múltiplas determinações), pois não dispõe das ferramentas cognitivas necessárias para fazê-lo.

Contrariamente ao espírito dos liberais iluministas – próprio de um período de burguesia revolucionária, onde a educação deveria fomentar a realização do indivíduo em toda a sua plenitude –, o que assistimos hoje, com a inserção da pedagogia das competências é a maximização da mercantilização do ato educativo e das pessoas envolvidas nesta ação. Todos sabemos que a educação é um ato político, concerne ao devir, e por mais que tecnocratas cujas fórmulas mágicas tomam o papel de reflexão, querer nos fazer crer que a proposta das competências é consensual dada o advento de uma "sociedade do conhecimento", as perguntas "o que é a sociedade?" e principalmente "o que ela deve ser?" não encontram respostas técnicas, neutras, mas acima de tudo, políticas.

Esse vínculo entre ser e dever ser é o fundamento do processo educativo. Por isso não podemos associar erroneamente que os métodos de ensino tradicionais são necessariamente conservadores enquanto os métodos novos sejam progressistas. Uma escola que não instrumentalize o aluno para compreender o mundo tal como é, e para conscientizar sobre o papel que exerce cada qual nele – o que consequentemente leva à reflexão de que mundo queremos–, intenta a conservação das relações de poder ainda que seu discurso se apresente como progressista, cidadão ou democrático.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A QUESTÃO DA TECNOLOGIA

A escola não *crea*[4] a ideologia, a cria. Os conhecimentos, competências e valores que a instituição escolar tem o dever de transmitir aos mais jovens não têm origem nela mesma, ela apenas os reproduz. Se para a reprodução dessa forma de sociabilidade é necessário expandir a lógica do capital para tudo e todos, esse processo não terá êxito sem a intervenção de poderosos organismos e instituições internacionais. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Convênio Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, arquitetaram um discurso global coeso que tem por finalidade garantir a manutenção desse modo de produção e consequentemente dessa forma de sociabilidade (CARVALHO, 2014; LAVAL, 2004).

Como vimos, o discurso principia com a ideia de que vivemos um novo tempo, numa era tecnológica, que tudo muda muito rapidamente, denominada na sociedade do conhecimento, sustentada pela ideia de que cada indivíduo é uma empresa, deve investir em si mesmo, portanto dispõe de mais autonomia (e menos direitos), deixou de ser um proletário típico e se tornou um empreendedor, um prestador de serviços neste modelo pós-industrial. A fim de preparar os indivíduos para atuar dessa forma, a instituição escolar é imprescindível não para fornecer os conhecimentos necessários para se compreender a realidade, mas para treiná-lo na lógica das competências, sobretudo a basilar "aprender a aprender". Assim, não só o aluno busca por si mesmo a resolução de problemas cotidianos, tornando-se flexibilizado e versátil podendo cumprir várias funções na empresa em que trabalha, como fica impossibilitado de traduzir a realidade concreta sob a forma de ideias ficando mais suscetível às formas ideológicas.

Esse palavrório que a partir da década de 1980 começa a invadir a escola exigindo que os fins educativos fossem norteados pelas ideias de eficácia e produtividade, ganham imensa força na década seguinte, tornando-se "discurso único". No Brasil, o neoliberalismo atinge de modo decisivo a educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, operando uma política de fundos que mais tarde culminou no Fundeb, no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) que estabelecia premiações para as escolas que atingissem metas estabelecidas (CARVALHO, 2014, p. 93).

Um dos estados federativos que mais responderam nessa direção foi São Paulo, mesmo porque seu governador eleito à época, Mário Covas, pertencia ao mesmo partido de FHC. Partindo de uma crítica ao público, dada a pressão ideológica sobre a burocracia

4. A palavra latina *crear* não pôde ser plenamente traduzida pelo vocábulo criar, após o Acordo ortográfico de 1971. Aqui contrapusemos propositalmente os dois entendimentos. "Crear" utilizamos no sentido inventivo, de dar origem a algo e "criar" utilizamos no sentido de guardar, cuidar, nutrir. Um exemplo que permite esclarecer esse tema é a máxima de Lavoisier: se dissermos "nada se *crea,* tudo se transforma" a frase faz sentido, o inverso porém não é verdadeiro.

do aparelho estatal hipertrofiado, a gestão Covas impôs, com o intento de aumentar a eficácia e reduzir gastos, mecanismos e métodos gerenciais oriundos da lógica do mercado em todos os níveis da educação pública. Essa medida se traduziu em municipalização, em terceirização de vários serviços essenciais à escola como limpeza e merenda, em políticas de premiação/bonificação e estreitou laços com a iniciativa privada através de Fundações e Instituições (CARVALHO, 2014, p. 94).

Em nível estritamente pedagógico implementou a pedagogia das competências, conjuntamente a uma nova forma de avaliação. Para o professor, a implementação da Progressão Continuada fez com que o professor ficasse impedido de cobrar na sua avaliação o conteúdo que havia se transmitido, com o risco de parecer autoritário e de sua avaliação ser considerada classificatória e excludente. Os índices de reprovação em massa, tão alto nos anos 1980, desapareceram e os de êxodo escolar foram reduzidos, mas não por melhorar a qualidade de ensino, pelo contrário.

A formação de professores nos cursos superiores em Pedagogia e nas demais licenciaturas sobretudo na formação privada, de onde vêm boa parte dos professores da rede pública, têm como base a Pedagogia das Competências e o ideário do “aprender a aprender”. Mas isso não é suficiente para garantir a imposição do ensino por competências; é necessário proporcionar uma formação continuada para os docentes de modo a torná-los cada vez mais aptos a implementar esse modelo educativo. Dessa forma, o estado de São Paulo criou no ano de 2009 a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP). Ofertando cursos de formação continuada para mais de 270 mil servidores da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE-SP), o curso tem como missão: “Contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de oferecer uma educação pública de qualidade, com foco na aprendizagem significativa e na cidadania”.[5]O objetivo dessa escola de formação continuada, tal como expresso de modo categórico tem como eixo central a aprendizagem significativa e a cidadania. Isso significa que o ensino destinado às crianças não visa enriquecer o espírito humano e crítico de nossas crianças com conhecimentos sistematizados das ciências, da filosofia e das artes, e sim prepará-las para atuar nas condições impostas pelo mercado. Para isso, não precisam dominar tais conteúdos, e sim adquirir as competências necessárias, próprias da configuração toyotista do trabalho e prepará-las para a cidadania, que designa o ato de agir dentro dos limites legais visando uma convivência pacífica.

É preciso relembrar que cidadania não é, e nunca proporcionará emancipação humana. É apenas mais um conceito incerto, ambíguo defendido pela burguesia no sentido de garantir que o indivíduo se limite a um consumidor cumpridor de seus deveres

5. A “Missão” da escola de formação está disponível no próprio site: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4030.

e que apenas busque nas próprias instituições burguesas, tal como o direito, formas reivindicatórias compatíveis com o capital. Com o propósito ardiloso de burilar e ampliar a cidadania, se permite uma relação cada vez mais íntima entre público/privado, ou seja, não podendo jogar o ensino fundamental inteiramente no colo da iniciativa privada, berço das virtudes, buscam estreitar relações com organizações mantidas por grandes empresas, que sempre têm algo a dizer sobre educação. Um exemplo do que acabamos de dizer é a parceria da Escola de Formação da SEE-SP com a Fundação Lemann, cujo fundador Jorge Paulo Lemann é o maior capitalista brasileiro, estando entre os 20 homens mais ricos do mundo.

Aliás, entre os parceiros da escola formadora do governo paulista estão vários institutos que aliam uma educação por competências ao advento de um “novo tempo” marcado pelas novas tecnologias digitais. Além da já mencionada Fundação Lemann, estão o Instituto Crescer, *British Councile*, até mesmo a Microsoft e a Intel. Claro está que o resultado de tal tendência se expressa na gradual necessidade de se incluir as novas tecnologias no ensino básico, de alguma forma possível. Giz, lousa e aula expositiva são coisas tornadas obsoletas, meios anacrônicos. Não se discute a qualidade do que está sendo transmitido; aliás, o melhor é mesmo que não se transmita nada – é o aluno que deve construir sozinho o próprio saber; nem tampouco se examina a finalidade do ato educativo. Uma aula que não utiliza técnicas nem aparatos tecnológicos recentes, é ruim em si e por si, neste viés.

Isso posto, os cursos de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação procuram comunicar que o ensino por competências é o único possível dado à chegada de uma sociedade pós-industrial fundada no conhecimento, eixo do seu currículo. Para se ter uma ideia, cada grande área do saber que aglutina algumas disciplinas têm seu currículo assim diferenciado: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemáticas e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2011). A centralidade tecnológica é total.

A fim de preparar o professor para atuar a partir desse currículo, todo professor que acaba de ingressar via concurso na Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo é obrigado a fazer um curso *on-line* no site da escola de formação desta secretaria. Esse curso é dividido em duas partes: uma geral, igual para todos e uma específica da disciplina lecionada pelo cargo ocupado. Há vários módulos abordando uma série de assuntos, legislação, avaliação, tecnologia, entre muitos outros. O professor deve ler o conteúdo, responder alguns *quizzes,* assistir alguns vídeos e deve realizar uma prova para comprovar o conhecimento de cada módulo. Há três encontros presenciais ao longo de todo curso, para que os professores possam realizar algumas atividades na Diretoria de Ensino de sua região.

Como o curso tem como finalidade constituir orientação básica para o trabalho

docente dentro dessa perspectiva do currículo da SEE-SP, procuraremos clarificar o discurso ideológico do governo paulista em sua relação tecnologia/ensino. A fim de atingir esse propósito, que é o escopo da própria dissertação, utilizaremos muitas passagens do próprio Curso de Formação (nome completo) em seu módulo três, que trata especificamente sobre tecnologia, como também do próprio Currículo do Estado de São Paulo, que ao longo de seu texto expõe de forma sistematizada o vínculo entre as políticas em educação, a pedagogia das competências e a sociedade do conhecimento.

Preliminarmente, é importante amarrar tudo o que foi até aqui apresentado. Argumentamos que há uma vertente teórica que propõe que vivemos uma nova sociabilidade fruto de um desenvolvimento tecnológico avassalador. Essa rapidez tecnológica faz com que muitas informações sejam produzidas e transmitidas a cada segundo, de modo que a escola, a fim de aprontar os estudantes para viver neste novo cenário, não deve mais ensinar conteúdos, pois estes se tornarão rapidamente obsoletos, e sim ensinar competências para que os alunos possam construir por eles mesmos o conhecimento necessário para a resolução de atividades rotineiras. Isso é constatado nas primeiras páginas do Currículo do Estado de São Paulo:

> Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2011, p. 7).

A seguir, devemos investigar o que o Currículo paulista entende por educação tecnológica, uma das diretrizes da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, de importância vital para esta concepção educacional. O currículo aponta duas acepções que são complementares: a primeira diz respeito à educação tecnológica básica, e a segunda como “compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” (SÃO PAULO, 2011, p. 22). Sobre o significado inicial é importante destacar que a ideia de uma alfabetização tecnológica é requisito importantíssimo dado que muitas ocupações do mundo do trabalho exige algum domínio sobre as novas tecnologias. Nas palavras do próprio currículo: “A educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica” (SÃO PAULO, 2011, p. 22).

Isso se traduz, no trabalho docente, como uma exigência de se inserir as novas

tecnologias. A aula boa é aula que faz uso desses novos recursos. O meio se torna fim em si mesmo. Claro que a aplicação de novas dinâmicas que incluem elementos digitais, por exemplo, podem vir a enriquecer ou exemplificar o que foi exposto em aula, mas a aplicação destes devem ser exceção e não a regra.

O segundo sentido vincula tecnologia a uma "compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos", uma das competências a serem dominadas pelos alunos ao final do processo de escolarização. O que a princípio parece interessante, com a oportunidade de se investigar a íntima vinculação da técnica com o trabalho, a valer, não passa de um engodo. Com o intuito de intensificar teoria e prática, de modo a primeira se sujeitar inteiramente à segunda, o que está posto é uma das formas de pragmatismo no ensino, como explicita o próprio currículo quando diz: "A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços (...)" (SÃO PAULO, 2011, p. 22).

Dando curso à reflexão, seguimos na direção do módulo "Gestão em Recursos Tecnológicos" que é o terceiro da parte que é comum a todas as disciplinas, e inicia-se da seguinte forma:

> No módulo 2 foram apresentados os quatro princípios centrais que norteiam o Currículo Oficial da SEESP. Dentre eles, destaca-se o princípio de Articulação das competências para aprender, reafirmando que a aprendizagem é o centro da atividade escolar. Nesta direção, ***o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Ele promove conhecimentos que podem ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real***[6] (SÃO PAULO, 2011, p. 22, grifo original).

Esse parágrafo inicial é deveras elucidador. Ao buscar resumir tudo o que foi tratado no módulo anterior, a fim de conectá-lo com a discussão propriamente tecnológica que virá a seguir, o governo paulista explicita seus posicionamentos valorativos. O currículo apresenta que, embora a aprendizagem seja o foco, o professor já não ensina. É como se houvesse possibilidade de uma aprendizagem sem ensino, o que desvaloriza a função do próprio ato de ensinar e consequentemente da figura do professor. Esse, por sua vez, se limitaria a uma espécie de treinador, um "mediador" nesse vocabulário pedagógico pós-moderno, que prepara o aluno para enfrentar questões e temas do próprio cotidiano. Só poderá ser ensinado aquilo que for útil, o que vale dizer implicitamente, útil ao capital.

Logo abaixo ao parágrafo mencionado segue o texto disponível no Curso de Formação:

---

6. Os trechos retirados do conteúdo do curso de Formação não são enumerados, pois se tratam de conteúdo disponível *on-line.* Algumas passagens porém, são retiradas diretamente do Currículo do Estado de São Paulo. Nesse caso, citaremos a página.

> As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola atual já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade (SÃO PAULO, 2011, p. 20).

No Currículo do Estado de São Paulo, temos a mesma ideia exposta de maneira mais completa:

> A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

Nessas passagens, percebemos o deslocamento da função histórica da escola em virtude das novas TIC. Essa orientação já foi demonstrada no segundo capítulo desta dissertação, quando analisamos a arenga tecnofílica da sociedade do conhecimento. Quando se diz que a instituição escolar não é mais detentora do conhecimento, subentende-se duas coisas. A primeira é que a escola, tal como um mosteiro em tempos medievais, guardava todo o conhecimento para si, privando as demais personas de seu acesso. Hoje, porém, com as novas tecnologias é possível que qualquer um possa usufruir de todo saber acumulado pela humanidade, desde que tenha acesso virtual a elas e queira fazer isso. O que urge dizer é que o simples acesso não garante que o indivíduo possa decisivamente se apropriar desses saberes. A matéria-prima do pensamento é o próprio conhecimento, ou seja, sem elementos prévios muitas obras continuarão inacessíveis.

Dado que a necessidade social contemporânea é por um conhecimento que solucione problemas rotineiros, a consequência só poderá ser a que estamos defrontando, que os alunos em âmbito escolar e os demais indivíduos fora dele busquem conteúdos resumidos e simplificados das suas pesquisas, o que do fim ao cabo, empobrece a cognição e a capacidade de análise crítica dos fenômenos contemporâneos. O que resulta é uma polarização discursiva que se intensifica através da dissonância cognitiva, em que indivíduos e grupos conseguem explicar, mas não conseguem entender nem tampouco se entender, em que desprovidos do devido entendimento das determinações fundamentais pela qual operam os mecanismos sociais, ficam suscetíveis às insídias ideológicas, não se mobilizam, criando o clima de inexorabilidade tão cara ao pensamento corrente.

Em segundo lugar, é importante ressaltar que a transmissão do conhecimento humano nunca se limitou à escola. Várias são as instituições sociais responsáveis em maior ou menor grau pela educação dos indivíduos pressupondo sempre um modelo ideal de ser humano. À escola por sua vez, cabe o papel do ensino do que Duarte (2013, p. 3) chama de “conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas”, isto é, dos saberes historicamente

sistematizados, sejam eles científicos, artísticos ou filosóficos. À vista disso, quando não se tem claro que a escola trata de um tipo de conhecimento qualitativamente distinto, tem-se um problema de crise de identidade que pode ser resumido nas lamentações de muitos teóricos dos anos 1980 até hoje: “Para que serve a escola?”. Daí decorre todo um discurso que a escola deve se moldar aos tempos atuais, que o conhecimento muda a todo instante e que devemos ensinar o aluno a se adaptar para essa nova realidade, dando-lhe mais autonomia etc.

Em passagem análoga, temos o *Livro Verde da Sociedade da Informação* que no seu capítulo quarto “Educação na Sociedade da Informação”, lemos: “Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada base tecnológica” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Se o ser humano é um ser da *práxis*, síntese entre objetividade e subjetividade, único ente que transforma o mundo e a si próprio; essa formação escolar que visa unicamente adaptar os indivíduos aos imperativos tecnocientíficos oriundos do grande capital, é essencialmente desumanizadora.

Nas suas primeiras páginas, o Currículo do Estado de São Paulo aponta que o avanço tecnológico transformou as relações sociais e o conhecimento passou a ser essencial nesta nova sociabilidade:

> A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, p. 10).

Como já enfatizamos de modo mais prolongado no primeiro capítulo desta obra, toda tecnologia obedece a exigências sociais de produção, ou seja, embora novas tecnologias criam novas necessidades e possibilidades que antes não eram possíveis, ela não é a razão de si mesma. Em última instância não é o progresso tecnológico que determina a forma societária, pelo contrário, são as relações de produção que determinam o que, como e quando será produzido. Não podemos obliterar que o produto tecnológico assume no capitalismo a forma mercantil, essencialmente voltado para a troca. Dessa maneira, as novas tecnologias não virão no sentido de satisfazer reais necessidades humanas, e sim necessidades do próprio capital, ao contrário do que prega o louvor dos tecnófilos. O avanço tecnológico desmedido das últimas décadas não é resultado de uma curiosidade intrínseca do espírito humano, e sim imperativo da própria dinâmica de autoexpansão capitalista.

É importante destacar dessa passagem, que o acesso aos bens materiais e aos bens culturais são expressões de um mesmo fenômeno, diversamente do que foi ali enunciado. Aos escravos, servos camponeses, operários e demais proletários, historicamente as classes que produziram a riqueza material da humanidade, não estão reservadas nem a própria riqueza material produzida, muito menos a apropriação da riqueza espiritual produzida pela humanidade. A isso chamamos alienação. O que queremos dizer, portanto, é que não há nada de novo no *front*, apenas o que está sendo reverdecido é a vã esperança de que a disseminação tecnológica a todos os quadrantes do globo se converterá em algum momento num mundo mais justo, transparente e igualitário. Se um em cada sete seres humanos do planeta está condenado a morrer de fome, quando produzimos ao menos o dobro da capacidade de consumo alimentício dessa mesma produção, não é muito estranho deduzir que o que precisam os seres humanos mais vulneráveis é de um *tablet*, *notebook* com acesso à internet e de um ensino por competências?

A fim de exemplificar o que foi discutido, permita-nos uma abstração, uma situação puramente hipotética. Imaginemos por um instante que todos os alunos em todo o globo possam ter acesso os conteúdos disponíveis em rede e que adquiram igualmente todas as competências descritas nos manuais e currículos. Esses indivíduos sabem aprender a aprender, utilizam as informações disponíveis para solucionar problemas imediatos, são flexíveis, cooperativos, autônomos e versáteis; cumprem seus deveres de cidadãos, são preocupados com o meio ambiente e são eticamente responsáveis. A questão é: Vai ter trabalho para todos? Claro que não. O desenvolvimento constante de forças produtivas no capitalismo exige cada vez mais aperfeiçoamento tecnológico; em contrapartida cada vez menos mãos e mente humanas, e as que sobram são pressionadas a produzir em escala cada vez maior, vide os ataques aos direitos trabalhistas no mundo todo, especialmente no Brasil. Mas esses teóricos têm uma carta na manga; diriam nesse caso que essas competências não são suficientes, é preciso outra e mais outras *ad infinitum*. Carvalho (2014, p. 71) infere acertadamente que no final das contas quem tem poder decisório sobre as competências dos indivíduos é o empregador.

Esse novo milenarismo tecnológico apregoado pelos organismos multilaterais, pelas nações capitalistas centrais e por Institutos, Fundações e Organizações oriundos da iniciativa privada procuram também estreitar a relação entre o trabalho e ensino a fim de garantir que o trabalhador tenha as competências para se autoexplorar, nas palavras de Antunes () um déspota de si próprio. De certa forma, a crítica liberal à escola tradicional sempre esteve associada de alguma forma ao conjunto de saberes sem relação com a materialidade do mundo da vida, legada pelo desapreço da aristocracia pelo trabalho, como também pela centralidade dos alunos no processo de aprendizagem. Laval (2004, p. 68-69) aponta que a educação para o trabalho é retomada pelo ideário neoliberal, mas não para "promover o valor do trabalho e para defender a dignidade dos 'profissionais', mas para

melhor servir as empresas com mão de obra ‘adaptada’”.

A secretaria de Educação corrobora o que foi dito nessa passagem:

> Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

Todo esse palavrório, de fato, é bem contraditório. Como mencionado na análise da ideologia da sociedade do conhecimento como na pedagogia das competências, a centralidade desse cenário narrado pela vertente teórica pós-industrial é o conhecimento. Se o conhecimento é “capital”, se o saber teórico é tão fundamental quanto apregoam seus partidários, a escola deveria optar por um ensino que ampliasse os conhecimentos dos indivíduos. Por sua vez, o que assistimos é uma crítica veemente ao “academicismo”, ou seja, do próprio saber teórico, acusado de estar intimamente ligado às formas excludentes de ensino, desassociado da prática. (SÃO PAULO, 2011, p. 25). Noutras palavras, o grande vilão pela delicada situação do ensino hoje, e até mesmo da própria situação social é a própria concepção tradicional de educação, como se a transmissão de conhecimentos estruturados e examinados em si mesmos fossem elitistas e excludentes, desprezando as reais determinações socioeconômicas que elitizam e excluem seres humanos.

Qual é a escapatória, a artimanha utilizada para contornar essa antinomia? A solução brota novamente das tecnologias que aceleraram tanto a produção do conhecimento que faz com que este mude o tempo todo. “Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em ‘modelos’ estanques” (SÃO PAULO, 2011, p. 17). Ora, uma conclusão muito natural para quem crê que a técnica é a categoria fundante da sociabilidade. Nessa direção é muito natural que as mudanças tecnológicas operem a mudança em todos os outros complexos sociais na mesma medida que se desenvolvem. Assim sendo, a desmedida e celerada evolução técnica tornaria o mundo tal como sua coleção de apetrechos e engenhos, um mar de efemeridade, imediatez e liquidez. É aqui que a teoria de uma sociedade pós-industrial baseada no conhecimento encontra seu respectivo complemento cultural pós-moderno, noutras palavras, é onde Bell encontra Lyotard, e onde ambos encontram Hayek. Chauí demonstra muito bem a vinculação entre os dois pensamentos:

> O neoliberalismo fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade, deu ao mercado a chave da suposta racionalidade do mundo, fez da competição individual a condição da existência bem-sucedida, fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer, introduziu

> o desemprego estrutural e a divisão, em todos os países, entre a opulência jamais vista e a miséria jamais vista. A isso, corresponde a ideologia pós-moderna que elogia o fragmentado, o efêmero e o contingente, considera as ideias modernas de racionalidade e história como mitos totalitários, substituindo-as pelo elogio do imediato, do aqui e agora, e faz o elogio da intimidade narcísica solitária (CHAUÍ, 2014, p. 50).

Nessa fluidez patrocinada pelos pós-modernos, nada é permanente, coisa alguma subsiste idêntica a si mesma, o mundo se altera incessantemente e com ele o conhecimento do mundo e as próprias pessoas que constroem esse conhecimento do mundo. Como viemos afirmando ao longo de toda a dissertação, o que muda num infindável e célere processo são os aspectos fenomênicos da realidade. É indispensável reaver os elementos essenciais que são irredutíveis às transmutações episódicas singulares. Caso desconsideremos um núcleo de permanência, não teremos mundo, nem sociedade, sequer indivíduo; afinal, o vocábulo indivíduo guarda sua origem no latim *individuus* significando “indivisível” e não quer outra coisa senão aquilo “que não pode ser dividido” (GONZALEZ-CRUSSI, 2004, p. 126).

A função social deste discurso é impedir que compreendamos o mundo em si mesmo restando-nos a perspectiva subjetivista e empírica que culmina invariavelmente no relativismo e no pragmatismo. A sequência lógica desta construção ideológica é a seguinte: a tecnologia muda o mundo. Ora, se a tecnologia se desenvolve cada vez mais rápido, na mesma medida altera o próprio mundo. Se o indivíduo está imerso numa realidade que se altera a todo momento, ficamos impossibilitados de compreendê-la, tampouco transformá-la. A escola que anseia transmitir conhecimentos se torna obsoleta, porque fica aquém das mencionadas mudanças. Desse modo, o ideal seria o ensino por competências, que propiciasse a autoadaptação a esse mundo fluido, o que lhe garantiria empregabilidade e às nações, prosperidade econômica.

Dentro dessa mesma lógica, outra incongruência axiomática se explicita e refere-se à questão das diferenças e da padronização. Na mesma medida que as novas tecnologias vêm unindo todos numa única aldeia global, portanto tornando comum algumas ideias e valores, deve-se valorizar as diferenças entre os indivíduos. A palavra de ordem é diversidade. Ponto pacífico entre as elaborações sociológicas e pedagógicas contemporâneas afinadas ao pós-modernismo no campo cultural e ao neoliberalismo no campo político-econômico, a questão da diversidade se apresenta como tendo uma natureza progressista. No fim das contas quem não quer ter respeitada as suas escolhas?

Não obstante, a questão é mais complexa. Concordamos com Bensaïd (2008, p. 45), “o que está em questão não é a noção de diferença (ela permite construir oposições estruturantes), mas sua naturalização biológica e sua absolutização identitária. (…) A lógica das necessidades sociais dilui-se então na fome de consumo compulsivo e na retórica mortífera do desejo”. Em nenhum momento busca-se compreender historicamente as

determinações estruturais que colocaram à margem grupos minoritários (de direitos), isso criaria seres atuantes que tornariam a sua consciência *de-si* no sentido de uma consciência *para-si*, o que para o sistema é perigoso. O elogio da diversidade, que passa também pela indústria cultural e pelo *marketing* de empresas ligadas à moda, “banaliza-se assim nos êxtases lúdicos da subjetividade consumista” afinal, “a celebração do fluido e do lábil convém ao fluxo incessante das trocas e das moedas” (BENSAÏD, 2008, p. 45).

Sob os auspícios da democracia burguesa, o discurso da diversidade, nos termos que acima apresentamos, sugere a manutenção da heterogeneidade das manifestações culturais e a escola deve concorrer para isso através do ensino das competências:

> Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

Inferimos anteriormente que a racionalidade peculiar ao capital impele-o a remover qualquer obstáculo natural ou humano que lhe crie limitações. A destruição de nativos americanos e de sua cultura principiada no século XVI, assim como a vilificação dos povos árabes e a aculturação promovida pelo “McMundo”, a título de exemplos, são consequências diretas desse processo. Se o capital precisa impor sua lógica e para isso é imprescindível universalizar, devemos perguntar quais as consequências deste intento ideológico principalmente no campo político. Daniel Bensaïd (2008) faz alguns apontamentos importantes:

> Contra a redução dogmática de qualquer conflito social ao conflito de classe, a hora é da pluralidade de campos e contradições. No entanto, na consagração da mercadoria, a abstração monetária nivela as qualidades e os valores. Assim, não haveria mais oposição irredutível entre vermelhos e brancos, entre burgueses e proletários, entre possuidores e possuídos, Seu antagonismo se anularia em uma humanidade média (…) Não haveria mais esquerda e direita, mas um ***homo politicus*** ambidestro (…) Não só as oposições, mas qualquer diferença conflituosa se tornaria solúvel no que Hegel denominava ‘uma diversidade sem diferença’, uma constelação de singularidades indiferentes (BENSAÏD, 2008, p. 44).

Admitir que há formas de explicar o mundo mais verdadeiras do que outras não estamos defendendo perspectivas etnocêntricas. Em inúmeras culturas do mundo, quando relampeja, tal fenômeno é atribuído a alguma entidade, seja Tupã, Zeus, Thor etc. Ninguém dirá que o conhecimento mítico e religioso não tenha seu valor, mas devemos ter clareza que a explicação científica é qualitativamente distinta desta. A compreensão desse fenômeno natural é uma conquista da humanidade e que portanto, deve ser compartilhada com todos os seres humanos. A escola deveria ser a instituição responsável pela divulgação desses

saberes não só científicos, mas artísticos e filosóficos que enriquecem o espírito dos homens, ampliando os seus horizontes.

O Currículo do Estado de São Paulo (2011) assim tenta resolver a contradição entre a unidade e a diversidade no ensino:

> Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

Comecemos pela afirmação acima exposta de que a escola deverá ser tão diversificada quanto os pontos de partida das crianças. Veja, toda criança que entra na escola aos seis anos de idade traz alguns valores e ideias incorporados espontaneamente ou lhe foram ensinadas pelo núcleo familiar ou por instituições religiosas. Muitos desses valores são prontamente absorvidos sem grande reflexão, não são sistematizados, e que não raro, induzem a comportamentos preconceituosos e ideias errôneas. Imaginemos que a criança escuta da autoridade religiosa de seu culto que o planeta Terra não tem formato esférico,[7] que não houve evolução das espécies,[8] que a mulher deve servir ao homem,[9] que o negro foi amaldiçoado por Noé[10] e que homossexualismo é coisa do demônio[11].

Se a escola não for capaz de transmitir conhecimentos que permitam aos indivíduos compreender as determinações estruturais que impelem à condição subalterna da mulher, da questão do homossexual e do negro; de permitir aos alunos entender que a vida veio se desenvolvendo paulatinamente em formas cada vez mais complexas e não foram criadas *ex-nihilo* prontas e acabadas por um ser transcendente; e que alguns fenômenos do mundo natural como o dia e a noite, eclipses, estações do ano etc., são causados pelos movimentos

---

7. Em pleno 2016, as pessoas debatendo se a Terra é plana. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2016/02/03/a-terra-e-plana-acredite-ou-nao-essa-e-a-teoria-de-conspiracao-do-ano.htm.

8. Deputado e pastor Marco Feliciano autor do projeto de lei que visa implementar o criacionismo nas escolas. Disponível em: https://noticias.terra.com.br/educacao/se-ensinam-teoria-de-darwin-que-ensinem-a-de-moises-diz-feliciano,-4412f34424bcb85b6260806c66698d09ucigRCRD.html.

9. Ministro Superior do Trabalho, Ives Gandra Martins, cotado para a mais alta corte judicial do país declara a inferioridade da mulher. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/01/1852822-cotado-para-o-stf-defende-que-mulher-obedeca-ao-marido.shtml.

10. Deputado e pastor Feliciano declara em redes sociais que a situação dos negros é justificada por maldição presente no Antigo Testamento. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz-no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldicoado.htm.

11. Pastor Silas Malafaia, notoriamente um anti-homossexual, em vários momentos destilou seu preconceito contra essa parcela da população, inclusive comparando-os a assassinos. Diz que sua opinião homofóbica não pode virar crime e deve ser respeitada: Disponível em: http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-ato-contra-gays-silas-malafaia-diz-que-uniao-homoafetiva-e-crime,1039203.

que o planeta Terra e seu satélite realizam pelo cosmos; em suma que não permitam que os alunos suplantem o saber espontaneamente assimilado, não há razão para ela existir. Na hipótese de a escola conservar o mesmo grau de diversidade que recebe no início de seu processo ao final de seus anos letivos, é sinal que não houve avanço, que não se superou o senso comum enraizado em sociedade.

Uma sociedade sem escolas à *la* Ivan Illich[12] (1982) seria a solução? Não. Entendemos que a escola, por vezes, é o único espaço capaz de suscitar um discurso oposto ao que hegemonicamente vem sendo difundido, sobretudo pelos meios de comunicação de massa. Como defende a Pedagogia Histórico-crítica, é possível através da transmissão do conhecimento sistematizado e referendado pela prática social dos homens, instrumentalizar os indivíduos para compreender, de fato, o que é a realidade e assim viabilizar mudanças estruturais.

O capitalismo ao fomentar o domínio da natureza numa escala crescente, possibilitou que o homem pudesse conhecer muito da realidade natural. A sociabilidade derivada desse ato foi alvo de inúmeras análises teóricas que enriqueceram grandemente o conhecimento humano da realidade social. Outrossim, as contradições, aflições, anseios, afecções dos próprios seres humanos através desse processo, tornaram possíveis inúmeras obras do mais alto valor artístico. Essas conquistas espirituais do gênero humano só foram possíveis se apropriando do material legado pelo passado. É indispensável que a classe despossuída se aproprie não só dos meios materiais, mas das conquistas espirituais da humanidade ao longo do processo histórico. Isso é uma efetiva humanização e não a parlenga da cidadania, simulacro de humanidade, tão propalada pelo pensamento social, político e pedagógico contemporâneo.

A escola é um espaço de contradições e de luta. Caso fosse uma instituição prescindível para revolucionar as relações sociais, como apregoa certa parte da esquerda, o pensamento conservador não estaria tão preocupado com a escola de modo a constantemente impedir ou limitar a ação dos professores, como acompanhamos no triste episódio da "escola sem partido". Claro que não devemos acreditar que a escola fará a revolução, isso seria de um idealismo pueril. Mas em algum momento futuro tendo a perspectiva revolucionária no horizonte, o proletariado necessitará criar consciência de situação de classe e desenvolver mecanismos de sua superação. Logo, não devemos nem advogar em prol de uma escola redentora nem tampouco na ideia de que a escola é mecanicamente condicionada e dela nada se pode esperar, isto anularia o elemento dialético, tal como expresso pelo próprio Marx (2005) na terceira tese sobre Feuerbach:

---

12. Filósofo e educador austríaco que nos anos 1960 criticou a institucionalização da sociedade e da escola. Criticou o modelo tradicional de ensino, considerando burocrático, limitando a liberdade de pensamento. Para ele, a escola é uma instituição central na manutenção de uma sociedade hierarquizada, antecipando desse modo, algumas críticas, como por exemplo a de que a escola não pode concentrar o conhecimento, que esta deveria ser compartilhada criando redes de aprendizagem. A solução do autor é acabar com a escola.

(...) a doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de ouras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 2005, p. 118).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desta dissertação “Formação x Informação: a ideologia da sociedade do conhecimento e suas consequências no ensino público paulista” sugere que existe uma contradição entre formação e informação. Aliás, a própria etimologia, que remete ao latim *formatio*, possibilita essa confusão. Alguém poderia inquirir que não há formação sem informação, o que, sem sombra de dúvidas, é correto. Todavia a informação, não se traduz automaticamente em uma boa formação, entendida como aquela que possibilita o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Poderíamos concluir que também aqui, a totalidade é mais do que a soma das partes. Como toda análise dialética tem como ponto de partida uma contradição, iniciamos por ela.

A informação é apenas um dado preliminar da cognição. É o conhecimento já assimilado que permite ao sujeito cognoscente atribuir sentido à informação recebida. Quanto mais pobre for o conhecimento prévio, menos a informação servirá para ampliar os horizontes dos indivíduos. A epistemologia pós-moderna adotada pelas pedagogias contemporâneas não distingue essência de aparência, para ela, o concreto é o empírico. Dessarte, não há diferenciação entre informação e conhecimento. Ao longo dessa dissertação defendemos que a informação se limita a um dado preliminar captado pelos sentidos, e o conhecimento, uma elaboração cognitiva construída com o devido rigor lógico e “lastreada por experiências seriamente apreendidas” (NISKIER, 1992, p. XVIII) que tem por finalidade reproduzir idealmente um objeto real.

O avanço tecnológico das últimas décadas proporcionou a disseminação de informação mas não de conhecimento, como vem sendo propalado, nem poderia. Sem uma educação de base que possibilite ao aluno a compreensão das informações que recebe o tempo todo, temos o cenário descrito por Baudrillard: “A informação, em lugar de transformar massa em energia, produz ainda mais massa”. A quantidade de informações gerada a cada segundo também obstaculiza o entendimento, pois o exercício de qualquer reflexão demanda tempo. A propósito, a palavra reflexão vem do latim *reflectere* significando “fazer retroceder”, “voltar atrás”, ou seja, reflexão é retomar o próprio pensamento, questionar o que já foi conhecido, pensar o já pensado (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 20). O intenso fluxo informacional, sem poder ser refletido, interessa às classes despossuídas?

Na distopia imaginada por Aldous Huxley em *Admirável Mundo Novo*, diferentemente de outras produções literárias do gênero como *1984* de Orwell, as pessoas não são controladas por aparelhos e mecanismos coercitivos de um estado totalitário, pelo contrário, as pessoas são reguladas por instrumentos e recursos inebriantes. Se a ficção projeta de alguma forma nossos medos e desejos construídos socialmente, o que Huxley temia era que o desenvolvimento tecnológico proporcionasse um estado de “sobreinformação”, que convertesse tudo numa cultura do espetáculo (para citar um termo de *Debord*), em que não se pudesse distinguir mais o verdadeiro do falso, que houvesse o predomínio do

visível sobre o inteligível, e que os indivíduos mergulhados num oceano de irrelevâncias se tornassem criaturas passivas, dóceis.

O mundo que Huxley temia é o mesmo que está sendo propagandeado como o melhor dos mundos possíveis. Não negamos as benesses conhecidas oriundas do desenvolvimento tecnológico, sobretudo na área da comunicação. A oportunidade de trocar informações instantaneamente com indivíduos do mundo inteiro, por exemplo, é formidável, cria um mundo de novas possibilidades. O que questionamos ao longo do texto, foi a crença de que, se formos condescendentes e não discutirmos a implementação das novas tecnologias e acima de tudo, nos adaptarmos a ela, em algum momento futuro possibilitará uma melhora coletiva, um mundo transparente, cidadão, democrático, uma verdadeira aldeia global milenarista.

Durante a revolução industrial, para citar um outro período histórico de grande inovação tecnológica, as grandes máquinas trouxeram uma infinidade de outras possibilidades, dentre elas destacamos três: a diminuição da jornada e facilitação do trabalho, o aumento da riqueza do produtor, e o aumento exponencial da produção – o que permitiu que a humanidade pela primeira vez na história, produzisse o suficiente para toda a humanidade, vencendo o período de escassez que marcou até então a história do homem. A exploração foi potencializada com a máquina e não reduzida, noutras palavras, através do trabalho criou-se muito mais riqueza, mas esta, tristemente, foi apropriada por uma minoria.

A diminuição da jornada de trabalho, assim como outras conquistas, não foram concretizadas pelo simples advento da tecnologia, e sim uma conquista fruto das lutas dos trabalhadores ao longo do tempo. É importante frisar que as mencionadas conquistas dos trabalhadores estão em risco nesta atual configuração do capital[1], que para continuar a se valorizar e se expandir, precisa aumentar a extração de mais-valia absoluta e relativa, o que precariza o trabalho,[2] apesar do contínuo progresso tecnológico.

Ao agonizar ante as próprias contradições, o capitalismo atual precisa vender a ideia de que cada indivíduo é uma empresa de si mesmo. Assim, pode convencer o trabalhador de que não é mais um funcionário, mas é uma empresa própria que presta serviços a uma outra, que com isso ganha poder para negociar livremente as próprias condições de trabalho, podendo prescindir de seus direitos, já que agora possui autonomia. Além de desmobilizar

---

1. Sobre isso, é importante notarmos os ataques aos direitos trabalhistas no Brasil depois que depuseram a presidente eleita Dilma Rousseff. O governo do atual presidente Michel Temer, comprometido completamente com a cartilha neoliberal, quer aumentar a jornada de trabalho, acabar com férias e 13º salário, aumentar a quantidade de anos de contribuição para se aposentar, entre outros. Um de seus ministros chegou a dizer que tem alergia da Justiça do Trabalho, visando a proteção dos capitalistas das leis trabalhistas brasileiras.

2. A exemplo disso temos o caso da empresa sul-coreana Lear, que em sua filial em Honduras, foi acusada de obrigar seus funcionários a usarem fraldas. Diante das acusações, muitos se posicionaram em defesa da empresa, inclusive líderes sindicais, e que no entender destes são os funcionários que preferem usar as fraldas dado que o intervalo para se ir ao banheiro é muito curto. Fonte: http://abcnews.go.com/ABC_Univision/News/honduran-factory-workers-chose-wear-diapers-job/story?id=19958384.

a classe trabalhadora, atribui-se ao indivíduo singular a causa da sua empregabilidade, pois deve investir em si mesmo, aumentando a lucratividade das empresas que, por sua vez, deixam de custear a formação continuada de seus funcionários.

Para completar esse canto de sereia, segue a ideia de que o conhecimento é o componente central deste "novo" momento histórico. Segundo essa ideologia, o ser humano presenciou três fases em sua história: pré-industrial, industrial e pós-industrial. No primeiro período, a terra foi o recurso central, portanto o conflito central se estabelecia em torno de quem detinha a terra e quem não a possuía. Num segundo momento, as máquinas e os recursos energéticos que as alimentavam formavam os meios de produção, e o conflito se dava entre o trabalhador e o industrial pelo controle desses meios, assim como entre países que tinham ou não estes recursos. Hoje, de acordo com essa lógica, é o conhecimento o principal recurso, o que significa dizer que a desigualdade central é uma desigualdade de acesso a ele. Isso não só legitima a imediata adesão às novas tecnologias de informação e comunicação como minimiza a regulação sobre elas.

A fim da comprovação ou negação desta tese, buscamos na prática social o critério de validação. Se a terra e os recursos energéticos não são mais tão importantes como eram anteriormente, como explicar que até hoje não se fez reforma agrária no Brasil? Como explicar também os conflitos recentes que assolam a Síria pelo controle de petróleo e gás natural pelas grandes potências? Se o conhecimento é a base desta sociabilidade, como explicar que os professores com nível superior ganham, em média R$ 1.660 menos (39%) do que outros profissionais com a mesma escolaridade?[3]Em relação a essa última pergunta, entendemos que a redução do salário dos professores e a precarização de suas condições de trabalho estão intimamente vinculadas ao esvaziamento de sua prática pedagógica. As pedagogias do aprender a aprender, tidas como as únicas possíveis nesta sociedade do conhecimento, modificaram fundamentalmente o trabalho docente. Hoje, o professor deixou de ser o profissional que detém conhecimento e o transmite ao aluno, sua função ficou reduzida a de um mero mediador, cuja prática mais comum, consiste em treinar o aluno em competências e habilidades, sobretudo para atender as demandas do mercado de trabalho.

Está preparado o terreno para a desqualificação da atividade docente, refletindo não só em baixos salários, péssimas condições de trabalho e acúmulo de funções, sobretudo, uma formação profissional cada vez mais esvaziada, pobre. Também o professor acaba por se formar dentro dessa lógica pragmática, e sua prática não será plenamente consciente porque também ele não dispõe de conhecimentos para fazer uma leitura crítica da realidade. Quem não pensa é pensado por outros. Por isso nos posicionamos contra esse modelo educativo subjetivista, relativista e fragmentado.

---

3. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que--profissional-com-igual-escolaridade.shtml.

É preciso lutar pela escola e pelo professor. Essa situação não é inexorável. Apenas o domínio dos saberes sistematizados e referendados pela prática social dos homens instrumentaliza os indivíduos para o entendimento de sua situação real, de classe, de exploração. Devemos navegar contra a maré ideológica e dizer que não só é possível compreender a realidade, porque são os homens que a fazem, mas acima de tudo transformá-la. Duarte (2013) assinala muito bem quando argumenta que a escola deve passar de uma instituição socialista *em-si* para uma instituição socialista *para-si*. Concluímos com Marx que, no Conselho Geral da I Internacional, em 1869 escreve: "Por um lado, é necessária uma mudança nas condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso devemos partir das situações existentes"[4].

4. Retirado de MANACORDA, M.A. Marx e a Pedagogia Moderna, 2010, p. 102.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANDERSON, Perry. **O fim da história:** de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** Introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial:** uma tentativa de previsão social. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BELL, Daniel. **Fim da Ideologia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

BENOIT, Leila Oliveira de Rodriguez. **Augusto Comte:** fundador da física social. São Paulo: Moderna, 2002.

BENSAÏD, Daniel. **Os irredutíveis:** teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

BERTERO, José Flávio. Sobre a Sociedade Pós-Industrial. *In:* **Anais** do 4º Colóquio Marx e Engels. Campinas, IFCH – UNICAMP, 08 a 11 nov., 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CAPARRÓS, M. **A Fome**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas Neoliberais e Educação Pós-moderna no ensino paulista**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia:** Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

COSTA, Vincenzo. **Heidegger**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia:** ser, saber e fazer. São Paulo: Saraiva, 1993.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 14. reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DOMINGUES, Ivan. **O trabalho e a técnica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUPAS, Gilberto. O mito do progresso. *In:* **Novos estudos**, n. 77, CEBRAP, 2007.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FURTADO, Paulo. Combater o futuro: Um olhar sobre as representações "tecnofóbicas" de ciência e tecnologia na cinematografia moderna. *In:* **E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia**, n. 10 (2009). ISSN 1645-958X.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne:** o homem na idade da técnica. São Paulo: Paulus, 2006.

GARCIA, Nelson Jahr. **O que é propaganda ideológica**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GONZALEZ-CRUSSI, Francis. **Nascer e outras dificuldades**. São Paulo: Códex, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich Auguste. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1987.

HESSEN, Johannes. **Teorias do Conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Editora *Martin Claret*, 2005.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro:** Ensaios sobre a globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAMESON, Fredric. **Espaço e Imagem:** Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LESSA, Sérgio. Tecnologia, “fim do proletariado” e a transição ao comunismo. *In:* **Rebela – Revista Brasileira de Estudo Latino-americanos**, v. 3, n. 2, fev., 2014.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** Trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Trabalho e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1980.

LLHOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo:** uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social:** Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Vol I. São Paulo: Boitempo, 2012a.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 1. reimpressão, 2009.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. Coleção Os Economistas. Vol. II. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 6. reimpressão, 2010.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MATTELART, Armand. **A globalização da comunicação**. Bauru, SP: Edusc, 2000.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZARÓS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In:* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2014.

MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral:** A crise paradigmática do mundo moderno. Rio de Janeiro: Obra aberta, 1993.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Ideologia do capital social:** atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2012.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno Dicionário de Sociologia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Vol I e II. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2. reimpressão, 2013.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

REALE, Giovanni. **Pré-Socráticos e Orfismo**. Coleção História da Filosofia grega e romana. Vol I. Tradução: Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, Francisco Carlos. **Hayek e a teoria da informação:** uma análise epistemológica. São Paulo: Annablume, 2002.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: As origens do poder de atração do ideário construtivista. *In:* **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: Vol. I: **Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado (2015). Regulamento do Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério. São Paulo, SEE.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado (2011). Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SAWAYA, Márcia Regina. **Dicionário de Informática e Internet**. São Paulo: Nobel, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI:** no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: 1994.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. *In:* **Coleção os pensadores:** Adam Smith/Ricardo. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes, 1974.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda:** a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOFFLER, Alvin. **Previsões & Premissas.** Rio de Janeiro: Record, 1983.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **Criando uma nova civilização**. São Paulo, Record, 2003.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SOBRE O AUTOR

LUCAS SÁ MATTOSINHO - Mestre em Mídia e Tecnologia, com ênfase em Educação, Sociedade da Informação e dp Conhecimento e Formação Docente. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016), graduação em Filosofia pela Faculdade entre rios do Piauí (2015) e graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Atualmente é professor da Escola Estadual Iracema de Castro Amarante e professor da Escola Guedes de Azevedo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física

FORMAÇÃO X INFORMAÇÃO:

A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2022

FORMAÇÃO X INFORMAÇÃO:

A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2022